

Schlömerkemper, Jörg

"Schulprogramme und Evaluation" in Hessen. Werkstatt-Bericht über die wissenschaftliche Begleitung eines Vorhabens des Hessischen Kultusministeriums. Teil 1: Hauptbericht

Frankfurt am Main 2002, 130 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: "Schulprogramme und Evaluation" in Hessen. Werkstatt-Bericht über die wissenschaftliche Begleitung eines Vorhabens des Hessischen Kultusministeriums. Teil 1: Hauptbericht. Frankfurt am Main 2002, 130 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49136 - DOI: 10.25656/01:4913

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49136>

<https://doi.org/10.25656/01:4913>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt a.M.

Institut für Pädagogik der Sekundarstufe

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper

„Schulprogramme und Evaluation“ in Hessen

**Werkstatt-Bericht
über die wissenschaftliche Begleitung
eines Vorhabens
des Hessischen Kultusministeriums**

– Teil 1: Hauptbericht –

**Unter zeitweiliger Mitarbeit von
Eva Pelkner
Barbro Walker
Ulrich Gefromm
Leonie Szubries u.a.**

Frankfurt am Main, Sommer 2002

Inhalt

Vorwort	6
Teil A: Fragestellung und Methoden	9
1. Einleitung	9
2. Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	10
3. Methoden der Studie	17
3.1 Die (schriftliche) Befragung	18
3.1.1 Durchführung / Erhebung	18
3.1.2 Auswahl der Schul-Stichprobe	19
3.1.3 Kritik an der Befragung	20
3.2 Die Auswertung der Daten: Hermeneutische Datenanalyse	21
3.2.1 Prinzipien	21
3.2.2 Verfahrensweisen	24
3.2.3 Auswertungen für die Gesamtgruppe	24
3.2.4 Auswertungen für Teilgruppen und Kontrastgruppen	25
3.2.5 Analyse von Schnittgruppen und Einzelfallprofilen	26
3.3 Fallstudien	27
3.4 Analyse von Dokumenten	27
Teil B: Analysen	28
4. „Autonomie“	28
4.1 Assoziationen	28
4.2 Meinungen	29
5. „Schulprogramm“	30
5.1 Fragen	30
5.2 Assoziationen	31
5.3 Meinungen	33
6. „Evaluation“	36
6.1 Fragen	36
6.2 Assoziationen	37
6.2.1 Evaluation im Vergleich mit „Autonomie“ und „Schulprogramm“	38
6.2.2 Vergleich: Autonomie – Evaluation	39
6.3 Meinungen zu „Evaluation“	41
7. Aktuelle „Themen und Probleme“	44
8. Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“	46
8.1.1 Der Anspruch auf „Qualität von Schule“	46
8.1.2 Evaluation in der Schule	46
8.1.3 Vermutete Absichten der Politik	47
8.1.4 Evaluation und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern	48
8.1.5 Bereiche von Schule, auf die sich Evaluation beziehen soll	49
8.1.6 Evaluation pädagogischer Ziele	49
8.1.7 Interne und/oder externe Evaluation?	50

9. Interaktionsprozesse (Ein „Blick auf andere Akteure“)	50
9.1 Zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Schulprogramm-Arbeit	51
9.2 Zur Wirkung der Schulprogramm-Arbeit	53
9.3 Zur Bedeutung der Evaluation	54
9.4 Zur politischen Einschätzung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“	55
9.5 Mutmaßungen über andere Akteure	57
9.5.1 Lehrerinnen und Lehrer	57
9.5.2 KlassenleiterInnen	58
9.5.3 FunktionsstelleninhaberInnen	58
9.5.4 Schulaufsicht	59
9.5.5 BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	59
9.5.6 Erziehungswissenschaft/ExpertInnen	60
10. Teilgruppen-Auswertungen	60
10.1 Geschlecht	60
10.2 Grundschulen	62
10.3 Sonderschulen	64
10.4 Berufsschulen	65
10.5 „Pilotschulen“	67
10.6 „Konkurrenzschulen“ (=gleiche Schulform im Einzugsgebiet)	70
10.7 Evaluation = Kontrolle ?	72
10.8 Evaluation: int. und ext. Evaluation sind nicht wichtig vs. sind wichtig	75
10.9 Die Rolle der Erziehungswissenschaft (und des HeLP)	78
10.9.1 Die Rolle der Erziehungswissenschaft	78
10.9.2 Die Rolle des HeLP	80
11. Eine schulbezogene Auswertung der Befragung	82
11.1 Wichtige Themen und Probleme	82
11.2 „Autonomie“ und „Selbständigkeit“	83
11.3 „Schulprogramme“	84
11.4 „Evaluation“	85
11.5 Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“	85
11.6 Zusammenfassung	86
12. „Schulprogramme und Evaluation“ als Herausforderung – eine Fallstudie	86
12.1 Die Situation der Schule	86
12.2 Die pädagogische Entwicklungsarbeit vor „Schulprogramme und Evaluation“	88
12.3 Reaktionen auf „Schulprogramme und Evaluation“	88
12.4 Initiativen, Interessen, Engagement	88
12.5 Zielvorstellungen	89
12.6 Einstellungen zu „Evaluation“	89
13. Die Konferenzkultur einer großen Schule	90
14. Ziele und Wirksamkeit des pädagogischen Konzepts	94
Teil C: Diskussionen / Folgerungen / Empfehlungen	99
15. Zentrale Befunde	100
15.1 Wünsche	100
15.2 Wirkungen	101
15.3 Differenzen	102

16.Strukturelle Folgerungen	103
16.1 Ebenen der Schulprogrammarbeit	103
16.2 Konsens und Beteiligung!	106
17.Schulentwicklung und Lehrerbildung	109
17.1 Das Wechselverhältnis von Schulentwicklung und Lehrerbildung	109
17.2 Ist „Professionalisierung“ des Lehrberufs möglich und nötig?	113
18.Register	123
19.Literatur	124
<u>Inhaltsverzeichnis für Teil 2 (Materialien)</u>	<u>125</u>
<u>Inhaltsverzeichnis für Teil 3 (Tabellen)</u>	<u>128</u>

Vorwort

Das Hessische Kultusministerium hatte mich im Frühjahr des Jahres 1997 gebeten, das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ wissenschaftlich zu begleiten. Im Vorfeld hatte ich dazu eine Reihe von Fragestellungen formuliert, die nach meinem Verständnis des Konzepts und der damaligen bildungspolitischen und (schul-)pädagogischen Diskussion in einer solchen Begleitung bearbeitet werden sollten (vgl. Kap. 2). Mir wurden daraufhin für einen Zeitraum von („zunächst“) zwei Jahren Mittel für die Stelle einer/eines wissenschaftlichen Mitarbeiterin/arbeiters sowie entsprechende Sachmittel zur Verfügung gestellt. Unter der Perspektive, dass die Arbeit über diese zwei Jahre hinaus weitergeführt werden solle, habe ich zunächst die Frage in den Mittelpunkt gestellt, mit welchen Erwartungen bzw. Befürchtungen die Lehrerinnen und Lehrer in Hessen auf das Konzept „Schulprogramme und Evaluation“ reagieren. Auf der Grundlage entsprechender Analysen sollte dann weiter verfolgt werden, in welchem Maße solche Erwartungen erfüllt werden konnten bzw. mit welchen Zielsetzungen und Verfahren die „erweiterte Selbständigkeit“ der Schulen von den Beteiligten ausgefüllt wird.

Leider war es dem Kultusministerium nach dem *Regierungswechsel im März 1999* – nicht zuletzt aufgrund der politisch gesetzten Priorität der „Unterrichtsgarantie“ – nicht mehr möglich, die wissenschaftliche Begleitung in dem bis dahin gewährten Umfang weiter zu fördern. Dies hatte zur Folge, dass die beiden Mitarbeiterinnen (je mit halber Stelle) nach dem 31.8.1999 nicht mehr für das Projekt tätig sein konnten. Immerhin wurde mir für die ‚Abwicklung‘ der noch nicht zu Ende geführten Arbeiten eine kleine finanzielle Unterstützung zuteil, die mich jedoch – wie sich leider zeigte – nicht in die Lage versetzte, die Arbeiten bald zu Ende zu führen – zumal ich an der Universität in Frankfurt als Beauftragter für die schulpraktischen Studien in erheblichem Maße eingebunden war in die damaligen Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Die Vorschläge zu einem „Praxissemester“ hatten heftige (Abwehr-)Diskussionen ausgelöst, die auch in der nachfolgenden Zeit trotz verschiedener konzeptueller Vorschläge nicht zu einer konstruktiven Wendung geführt werden konnten.

Um die Sache nicht nur wegen der förmlichen Verpflichtung zur Rechenschaft gegenüber dem Geldgeber, sondern auch wegen der nach meinem Eindruck durchaus aufschlussreichen Analysen, die auf Grundlage der bisher erhobenen Daten möglich sind, zu einem Ende zu bringen, habe ich mich jetzt entschlossen, den Bericht in folgender Weise als „Werkstattbericht“ vorzulegen:

- Ich werde nicht versuchen, die Teilberichte, die von den MitarbeiterInnen des Projektes im Laufe der Zeit erarbeitet worden sind, zu einem in sich stringenten Gesamtbericht zusammen zu führen. Diese Texte sind im Umfang, in der Diktion und im Stand der Bearbeitung unterschiedlich. Ich könnte sie nur vereinheitlichen, indem ich ihnen den jeweils persönlichen Charakter nähme. Ich werde stattdessen diese Berichte in einem Material-Teil dokumentieren und ggf. zugänglich machen und in meinem Bericht die nach meiner Einschätzung wesentlichen und noch aktuellen Ergebnisse zusammenfassend aufgreifen und diskutieren.
- Ich kann die, in der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von ExpertInnen gesammelten, Daten (immerhin von 1006 Personen zu einem Fragebogen mit 415 Items) nicht mehr in der Weise differenziert auswerten, wie ich mir dies ursprünglich vorgestellt hatte. Stattdessen werde ich einige Fragestellungen verfolgen, die für die weitere Diskussion bzw.

die weitere Entwicklung des Programms „Schulprogramme und Evaluation“ bedeutsam sein können.

- Weiterhin möchte ich in diesen Bericht Überlegungen einbeziehen und zur Diskussion stellen, die ich in den letzten Jahren nicht unmittelbar im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung, aber doch im Kontext meiner schulpädagogischen Tätigkeit angestellt und z.T. publiziert habe.
- Schließlich möchte ich mir erlauben, das eine oder andere Ergebnis der bisherigen Entwicklung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ auf dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Begleit-Studie und der aktuellen Diskussion zu Fragen der „Autonomie“ etc. zu kommentieren.
-

Der jetzt erstellte Bericht besteht aus folgenden *drei Teilen*:

- (1.) dem vorliegenden *Hauptbericht* (sue-wb-1-hauptbericht)
- (2.) dem Anhang mit Entwürfen, Dokumenten, und *Materialien* aus der Projektarbeit (sue-wb-2-materialien)
- (3.) dem Anhang mit *Tabellen* zu verschiedenen, noch nicht (bzw. nur in Teilen) interpretierten Auswertungen der Daten (sue-wb-3-tabellen).

Nicht versäumen möchte ich, all jene zu nennen, die mich zur Beschäftigung mit Fragen der Schulentwicklung angeregt und mich bei der wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens unterstützt haben:

- Es war hilfreich, in der Projektgruppe „Schulprogramme und Evaluation“ des Ministeriums mitwirken zu können. Ich hatte nicht den Eindruck, auf diese Weise in eine administrative Sicht des Vorhabens und eine entsprechende Bewertung eingebunden worden zu sein. Vielmehr konnte ich als ein „teilnehmender Beobachter“ Einblick gewinnen in die Zielsetzungen und Verfahren der politischen Steuerung eines solchen durchaus ambitionierten Vorhabens.
- Hilfreich waren auch jene Personen, die in unterschiedlicher Intensität und mit verschiedenem Status (als Mitarbeiterinnen auf der Projekt-Stelle, im Rahmen von Werkverträgen, als wissenschaftliche Hilfskräfte oder als TeilnehmerInnen an Tagungen und Gesprächen) an der Arbeit beteiligt waren.

Ihnen allen möchte ich für die genannten Aktivitäten danken. Ich hoffe, dass sie mit dem Bericht, den ich hiermit vorlege und letztlich allein verantworten muss, hinreichend einverstanden sind.

Wichtig sind mir noch folgende Erläuterungen zur *Darstellungs- und Redeweise* des Berichts. Ich bemühe mich, den Text möglichst leicht lesbar zu halten, und möchte dafür einige (wenige) sprachliche Ungenauigkeiten in Kauf nehmen:

- Ich möchte bei den Interpretationen der Daten nicht immer wieder darauf hinweisen, dass es sich um subjektive Einschätzungen der Befragten handelt und dass die Stichprobe nicht im strengen Sinne als repräsentativ verstanden werden kann. Es geht weniger um repräsentative Aussagen für die Hessische Lehrerschaft, sondern um „strukturelle“ Analysen dessen, was mit

„Schulprogramme und Evaluation“ ausgelöst worden ist (vgl. die entsprechenden Kapitel im Materialien-Teil). Immer wenn die Aussagen dennoch (in der Kürze) wie „repräsentativ“ klingen mögen, muss dies mit entsprechender Vorsicht verstanden werden.

- Ich versuche, die jeweiligen Items des Fragebogens so in den Text einzubeziehen, dass die Intention der Aussagen und das ‚Gewicht‘ der Formulierungen erkennbar bleiben – ich möchte aber darauf verzichten, etwa durch Klammern und Auslassungszeichen jeweils zu markieren, wenn z.B. ein Item „Ich möchte ...“ durch „Die Befragten möchten ...“ referiert wird.
- Ich werde für die Teilgruppen, die näher betrachtet werden, z.T. Bezeichnungen wählen, die sprachlich etwas ‚gequält‘ wirken mögen (z.B. die „Ablehner“); die Gemeinten mögen es mir bitte nachsehen.
- Ich lege Wert darauf, dass sich alle personenbezogenen Aussagen in der Regel auf weibliche und männliche Personen beziehen. Weil mir aber zum einen „Lehrerinnen und Lehrer“ zu lang ist, und weil ich der Versicherung, mit der (üblichen) männlichen Form seien „selbstverständlich“ die Frauen etc. mit gemeint, nicht recht traue, verwende ich gerne die – zugegebenermaßen philologisch nicht ganz einwandfreie, aber eigentlich doch ganz pfiffige – Form mit dem „großen I“ (vgl. dazu Schlömerkemper 2000).

Ich gebe diesen Bericht heraus, obwohl er in vielen Punkten noch nicht dem entspricht, was ich für wünschenswert oder notwendig halte. Aber unter den derzeitigen Arbeitsbedingungen ist mir eine weitere Bearbeitung nicht möglich.

Ich hoffe, dass der Bericht auch in seinem jetzigen Status viele Anregungen vermittelt.

Göttingen/Frankfurt a.M., im Sommer 2002

Jörg Schlömerkemper

Teil A: Fragestellung und Methoden

Der folgende erste Teil des Berichts soll die Fragestellung der Studie erläutern und die Verfahrensweisen transparent machen, mit denen das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ begleitet worden ist. Dabei gehe ich davon aus, dass die Leserinnen und Leser dieses Textes mit den Grundgedanken und Zielen des Vorhabens vertraut sind (etwas ausführlicher wird dies in den entsprechenden Teilen des Anhangs dargelegt).

1. Einleitung

Kaum ein anderes bildungspolitisches und schulpädagogisches Konzept hat in den letzten Jahren so große Aufmerksamkeit erregt wie die Forderung, die Schulen sollten „autonom“ werden: Sie sollen sich in größerer Selbständigkeit freier und besser entfalten können und ihr „Schulprofil“, das sie ja mehr oder weniger deutlich immer schon haben, als „Schulprogramm“ formulieren und ihre pädagogische Arbeit evaluieren.

Es konnte nicht ausbleiben, dass solche Vorschläge vielfältige Bedenken und Einwände hervorrufen. Nicht zuletzt muss es ja in der Tat verwundern, dass solche Freiräume, die früher von der ‚Basis‘ gefordert und ‚von oben‘ heftig abgelehnt worden sind, den Schulen nunmehr quasi als Notwendend oder doch wenigstens hilfreich (per Gesetz) aufgedrängt werden.

Nun wird es kaum sinnvoll sein, aus dieser *Paradoxie* dadurch herauskommen zu wollen, dass man eine aufgezwungene Freiheit nicht annimmt. Aber ganz beglückt scheint auch kaum jemand zu sein. Es wäre aber fatal, wenn die Chancen nicht genutzt würden, die in dem sich jetzt entwickelnden Programm enthalten sein können – bzw. enthalten sein müssen.

Bedenken werden vor allem in folgenden Punkten vorgebracht:

- Bleibt die von der Verfassung geforderte Gesamt-Verantwortung des Staates für das Schulwesen gewahrt; wird insbesondere die Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder gesichert?
- Wie gehen die Schulen miteinander um, wenn sie sich Programm geben, die miteinander konkurrieren?
- Ist es wünschenswert, sinnvoll oder auch nur erträglich, dass außerschulische Interessen (Stichwort „Sponsoring“) in die Schulen hineinwirken können?
- Was haben eigentlich die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer davon, wenn sie für ihre Schule ein „Schulprogramm“ ausarbeiten und aufschreiben (sollen)?
- Ändert sich überhaupt etwas in der täglichen Praxis, wenn eine Schule eine Programmatik zu Papier bringt? Kann Konzeptarbeit, also das Ringen um Worte, das Tun ändern?

Mir scheinen solche (und weitere mögliche) *Fragen berechtigt*. Aber deshalb hat sich das skizzierte Programm noch nicht als falscher Weg erwiesen, den es rückgängig zu machen gelte. Vielmehr müssen diese Probleme ernsthaft zur Kenntnis genommen und so bearbeitet werden, dass die im Prinzip unbestrittene Zielsetzung besser und ohne ungewollte Nebenwirkungen verfolgt werden kann.

Die vorliegende Untersuchung soll dazu beitragen, die Prozesse transparent, diskutierbar und ggf. änderbar zu machen, die mit der genannten Innovation in Gang gesetzt worden sind. Zu-

nächst sollten die Erwartungen geklärt werden, die von den verschiedenen Gruppen mit dem Vorhaben verbunden werden.

Es ist nicht Gegenstand dieser Studie, die erziehungswissenschaftliche und die bildungspolitische Entwicklung, die zu dem Konzept der erweiterten Selbständigkeit von Schulen geführt hat, im Detail nachzuzeichnen und zu analysieren. Dies ist an anderen Stellen in übersichtlicher Weise und mit vielen Details nachzulesen (vgl. z.B. Daschner/Stryk 1995, zu den Anfängen auch Ahrens 1996 und Hofmann 1993).

2. Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

In den ersten Gesprächen (9.4.1997) zur Vorbereitung der Begleitstudie hatte ich folgende Überlegungen zur Diskussion gestellt:

(1.) Vorbemerkungen:

- Was ich im Folgenden vorschlage, wird sich nicht realisieren lassen – sofern nicht in ganz erheblichem, kaum vorstellbaren Maße Ressourcen dafür zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden. Gleichwohl lege ich meiner Phantasie zunächst keine Schranken auf. Es wird in weiteren Gesprächen zu klären sein, welche Prioritäten gesetzt werden sollen.
- Wenn das HKM versucht, eine Institution außerhalb seiner ‘eigenen’ „Unterstützungssysteme“ in die pädagogische Entwicklungsarbeit einzubeziehen, so sehe ich den (erhofften) Sinn in der Erwartung, dass eine nicht weisungsabhängige Institution eher in der Lage ist, die ablaufenden Entwicklungen in ihren Strukturen, ihren Problemen und ggf. deren Misslingen ohne bildungspolitische Rücksichten und ohne Einbindung in administrative Vorgaben etc. – eben „wissenschaftlich“ im strengen Sinne – zu beobachten, zu erfragen, zu analysieren und nach wissenschaftsimmanenten Kriterien zu beurteilen. Das schließt freilich nicht aus, dass die vorzulegenden Analysen auf politischer bzw. administrativer Ebene möglicherweise ganz anders interpretiert und dass aus ihnen ganz andere Schlüsse gezogen werden.
- Gleichwohl soll das folgende Papier dazu dienen, dass sich Auftraggeber und (mögliche) Auftragnehmer einer solchen wissenschaftlichen Begleitung über die Grundintentionen, die Arbeitsbereiche, die Fragestellungen und die Art der erwarteten bzw. möglichen Ergebnisse verständigen (nicht zuletzt unter der Perspektive, dass die knappen finanziellen und personellen Mittel sinnvoll eingesetzt werden).
- Es wird noch zu klären sein, in welcher Weise die hier vorzuschlagende Forschungsarbeit mit jenen Institutionen in Beziehung stehen kann, die in anderer Weise und mit anderen Funktionen mit Schulen und ihrer Entwicklung zu tun haben: Dabei ist einerseits zu klären, in welcher Weise geeignete Informationen und Materialien zur Verfügung gestellt werden können, und andererseits, ob und wie ggf. die Sachkompetenz dieser Institutionen in die Analyse von Ergebnissen eingebunden werden kann (ohne die wechselseitige Unabhängigkeit beschränken zu wollen oder zu können).

(2.) Zielsetzungen

Auf einer sehr allgemeinen Ebene kann das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung in folgendem gesehen werden: Es wird aufzuklären und einzuschätzen versucht, wie das vom Gesetzgeber (auf Vorschlag des Kultusministers) beschlossene Konzept der Schulprogramm-

Entwicklung in der Praxis umgesetzt wird und welche Auswirkungen es hat. Daraus sollen ggf. Folgerungen für die weitere Arbeit – zunächst für die Phase der für alle Schulen verbindlichen Programm-Entscheidungen, ggf. auch darüber hinaus für die nächste Novellierung des Schulgesetzes – abgeleitet werden können.

Im Konzept der Schulprogramm-Arbeit steht die einzelne Schule im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sie wird als zentrale Einheit der Aktivität gesehen – gleichwohl sind auch andere Ebenen bedeutsam bzw. in erster Linie gemeint: Die Programm-Arbeit soll ja vor allem die alltäglichen pädagogischen Prozesse des Lernens und des Lehrens verbessern, also die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden untereinander und miteinander. Und neben den Lehrenden sind die Eltern jene Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen, denen nach dem GG das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder „zuvörderst obliegt“. Zum anderen steht die einzelne Schule als eine Institution neben anderen Schulen, aber auch neben anderen Einrichtungen des beruflichen und gesellschaftlichen Lebens – das Schulprogramm, also die Veränderung von Schule, kann auf die Beziehungen zu diesen anderen Institutionen Einfluss haben. Schließlich stehen Schulen nach dem GG und den entsprechenden Schulgesetzen unter der „Aufsicht des Staates“. Mit dem Schulprogramm-Konzept ist aber intendiert, den Schulen eine größere Selbständigkeit zu geben, damit sie die Bedingungen des Lehrens und Lernens den situativen Gegebenheiten anpassen können. Es stellt sich die Frage, ob und wie sich die Rolle der Aufsicht unter dieser Prämisse verändert. Es geht also darum, die verschiedenen Ebenen, auf denen sich das Programm-Konzept auswirken soll bzw. (ggf. ungewollt) auswirken könnte, in den Blick zu nehmen.

Es geht folglich nicht darum, einzelne Schulen bei der Arbeit am Schulprogramm bzw. ihrem Schulprofil¹ zu unterstützen. Das schließt nicht aus, dass die wiB aus methodischen Gründen versucht, an bestimmten, auszuwählenden Schulen mit dieser Arbeit so vertraut zu werden, dass diese Arbeit nachvollzogen werden kann, um sie beschreiben und analysieren zu können. Damit sind Formen der Forschung gemeint, die unter dem Stichwort „Handlungsforschung“ gefasst werden.

Dies gilt in entsprechender Weise auch für Maßnahmen der „internen Evaluation“.

Es geht auch nicht darum, einzelne Schulen einer „externen Evaluation“ zu unterziehen. Auch dies schließt nicht aus, dass an bestimmten Schulen – natürlich mit deren Einverständnis – Daten erhoben und analysiert und in den Prozess der Evaluation (sei sie intern oder extern) zurückgespielt werden.

(3.) Mögliche Fragestellungen und methodische Verfahren

Um die genannten Zielsetzungen zu bearbeiten, wären verschiedene inhaltliche Fragestellungen und vielfältige methodische Ansätze denkbar. Dabei könnten im Prinzip mehr oder weniger begründbare Entscheidungen getroffen werden, die aber letztlich doch willkürlich bleiben würden. Denn die zu untersuchenden Prozesse sind ja gerade darauf angelegt, neue und im Prinzip offene Entwicklungen anzuregen, folglich kann allenfalls spekulativ antizipiert werden, in welchen Hinsichten interessante und/oder problematische Entwicklungen auftreten.

¹ Die Begriffe „Schulprogramm“ und „Schulprofil“ benutze ich – hoffentlich in breiter Übereinstimmung – in der Weise, dass mit einem „Programm“ jene Maßnahmen gemeint sind, die eine Schule in übersehbarer Zeit unternehmen will, um ihr „Profil“, das sie mehr oder weniger deutlich immer schon hat, zu klären und weiter zu entwickeln.

Die inhaltliche Fragestellung und das methodische Vorgehen sollten deshalb – trotz der knappen Ressourcen – so vielfältig wie irgend möglich gehalten werden, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, die bedeutsamen Aspekte möglichst vielfältig zu erfassen. – Wünschenswert wären folgende Fragestellungen und Ansätze:

- Wie wird das Konzept des Schulprogramms von den verschiedenen Beteiligten aufgefasst, welche Elemente werden wie gewichtet? Vermutlich werden dabei erhebliche Unterschiede erkennbar, z.B. darin, wie groß die Gestaltungsspielräume in verschiedenen Bereichen eigentlich sind bzw. sein sollen, wie wichtig jeweils „Autonomie“ ist, welche Alternativen zur Entscheidung anstehen und welche Auswirkungen zu erwarten bzw. zu befürchten sind.

Bedeutsam wäre diese Fragestellung, um Irritationen und Unklarheiten klären und ggf. für die weitere Arbeit eine einheitlichere Zielsetzung vorgeben und vermitteln zu können.

Methodisch wäre hier eine schriftliche Befragung denkbar, die durch entsprechende offene Gespräche mit ausgewählten Betroffenen aus verschiedenen Bereichen vorbereitet und deren Ergebnisse später durch entsprechende Gespräche in der Interpretation vertieft werden könnten.

- Wie kommt in den Schulen der Prozess der Programm-Entwicklung in Gang und voran? Wer ergreift die Initiative, gibt es unterschiedliche Vorstellungen über Inhalte und Verfahren, wie differenziert werden Alternativen formuliert, wer wird wann und wie intensiv einbezogen? Wie wird mit Konflikten umgegangen, welche Entscheidungsverfahren werden wie (in welchen Gremien mit welcher Intensität etc.) praktiziert? Welche Alternativen werden wann und wie verworfen? Wie wird ggf. mit Minderheiten und ihren Vorstellungen umgegangen?

Die Zielsetzung dieses Ansatzes liegt darin, dass die Intentionen des Konzepts umso besser umzusetzen sein dürften, je stärker die Betroffenen beteiligt sind und sich mit dem am Ende vereinbarten Programm identifizieren können.

Methodisch könnte dies im ersten Schritt durch Analyse von Dokumenten und Protokollen – vor allem in verschiedenen Fassungen, Anträgen etc. – bearbeitet werden, um auf diesem Hintergrund gezielte Gespräche mit verschiedenen Beteiligten führen zu können.

- Gibt es zur Bedeutung der Programm-Ziele innerhalb einzelner Schulen unterschiedliche Vorstellungen und wie werden diese ggf. behandelt? Gibt es sozusagen eigene, spezifische Programme und/oder Profile in verschiedenen Bereichen (Jahrgangsstufen, Fachgruppen, Teams) und welchen Status haben diese im Selbstverständnis der Schule und in der täglichen Praxis? Wie stark identifizieren sich am Ende der Programm-Arbeit die Beteiligten mit dem Produkt, wie verbindlich sind für sie persönlich die vereinbarten Zielsetzungen und die projektierten Maßnahmen? Und gibt es dabei Unterschiede zwischen Personen mit verschiedenem Status im Gefüge der Schule (Fachgruppen, Alter, Geschlecht, Funktionsstellen ...)?

Wichtig wäre diese Fragestellung, um zu klären, ob bzw. in welchem Maße das Schulprogramm-Konzept dazu beiträgt, vor allem die Lehrenden stärker in die pädagogische Selbstreflexion ihrer Schule einzubinden (bzw. ob dies überhaupt nötig und möglich ist).

Methoden zur Klärung dieser Fragestellung könnten Befragungen sein sowie Interviews mit Personen, die unterschiedlich im Prozess der Programm-Arbeit eingebunden waren.

- Welche Rolle spielen die im Land verfügbaren „Unterstützungssysteme“ (HIBS/HILF/HeLP, DIPF, Studienseminare, Hochschulen) und/oder kommerzielle Anbieter

von Beratung, Supervision, Fortbildung etc.? In welchen Bereichen wird hier Hilfe angeboten, nachgefragt und geleistet?

Bedeutsam ist diese Fragestellung für die Klärung, welche Kompetenzen für die (zumindest in ihrer Intensität relativ neue) Aufgabe der pädagogischen Entwicklungsarbeit erforderlich sind und wie diese am besten in den Prozess der Programm-Arbeit eingebracht werden können.

Ggf. sind hieraus Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu ziehen.

Methodisch könnte dies durch Befragungen, Beobachtungen und Gespräche bearbeitet werden.

- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Schulen und Schulträger? Wird den Schulen tatsächlich Freiheit im Sinne der sog. Budgetierung gegeben?

Bedeutsam wäre diese Untersuchung, um zu klären, ob die in die Budgetierung auch unter pädagogischer Perspektive gesetzten Erwartungen erfüllt werden oder ob es allein um Sparmaßnahmen bzw. verfahrensmäßige Effektivierung geht.

Methoden wären hier Fallstudien, Interviews, Befragungen.

- Was wird in den vereinbarten Programmen inhaltlich angesprochen? Welche Begriffe werden verwendet, um die bestehende bzw. gewünschte pädagogische Praxis zu beschreiben? Was ist die „Semantik“ von pädagogischen Schulprogrammen? Auf welchen sprachlichen und inhaltlichen Ebenen werden diese formuliert? Wie abstrakt bzw. konkret sind solche Texte formuliert? Auf welchen Aktionsräume beziehen sich die Vorstellungen (Teilbereiche, schulintern, Öffnung zur Kommune, Kooperation mit anderen Schulen, mit anderen Ländern)? Werden die Ziele konkret formuliert (so „operationalisiert“), dass sie einer klaren („harten“) evaluativen Prüfung zugänglich sind? Werden die Ziele begründet oder eher willkürlich gesetzt, welche Argumente spielen ggf. eine Rolle? Ist in den Texten ein „Bild“ von Schülern, z.B. von ihren gegenwärtigen und zukünftigen Lebensräumen erkennbar? Und ist erkennbar, welches Konzept z.B. von „Bildung“ oder „Qualifikation“ oder „Leistung“ bewusst geworden ist und ggf. verfolgt werden soll?

Der Sinn dieses Ansatzes läge darin, deutlich werden zu lassen, welche pädagogischen Aspekte und Ansätze der schulischen Praxis durch die Arbeit an der pädagogischen Programm-entwicklung bewusst gemacht, evaluiert und ggf. verändernd bearbeitet werden. Dies betrifft freilich nur die Ebene der Programmatik.

Methodisch wäre dies mit Hilfe von Textanalysen zu bearbeiten, für die allerdings zunächst ein geeignetes Kategoriensystem erarbeitet und erprobt werden müsste.

- In welchem Grad und in welcher Hinsicht sind die Programme der verschiedenen Schulen ähnlich oder different? Wie groß ist das Spektrum der Situationsbeschreibungen, der Begründungen, der Zielsetzungen, der Erwartungen, der Maßnahmen, der Intensionen?

Ziel dieses Ansatzes wäre es, die Frage zu klären, inwieweit nach der relativen Freigabe der schulischen Gestaltungsmöglichkeiten in den Schulen Programme entwickelt werden, die tatsächlich voneinander abweichen. Denkbar wäre ja auch, dass in allen (vielen) Schulen recht ähnliche Programme entworfen werden, weil sich z.B. die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gar nicht in dem Maße unterscheiden, wie es angenommen wird. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass aus vielfältigen Gründen (z.B. auch aus didaktischen Prioritäten oder methodischen Vorlieben der Lehrenden oder unterschiedlichen Einflüssen der Elternschaft oder ...) Schulprogramme entwickelt werden, die in einigen Aspekten ähnlich (vermutlich in der pädagogischen Begründung), in anderen Teilbereichen dagegen deutlich verschieden sind (z.B. in

den geplanten Maßnahmen). Hierüber sind derzeit nur Spekulationen möglich.

Methodisch würde dies voraussetzen, dass für mehrere – am besten freilich für alle – Schulen die Programme (wie oben beschrieben) analysiert worden sind. Damit ein Vergleich möglich ist, wäre auch hier zunächst ein Kategoriensystem zu entwerfen, nach dem die einzelnen Programme in ihren Dimensionen eingeschätzt werden könnten. Andererseits bzw. ergänzend könnten auch Angehörige der verschiedenen Schulen repräsentativ befragt werden.

- Wie gehen die Schulen einer Region (genauer: eines gemeinsamen Einzugsgebietes) miteinander und mit der (hier zunächst einmal unterstellten) Unterschiedlichkeit ihrer Programme um? Gibt es im Verlauf der Programm-Diskussionen einen entsprechenden Austausch zwischen den Schulen oder gar Absprachen? Worauf bezieht sich ggf. solche Zusammenarbeit?

Wichtig wären solche Versuche, um die in der Autonomie-Diskussion immer wieder vorgebrachten Bedenken zu prüfen, dass die Schulen einer Region sich so unterschiedlich entwickeln können, dass Standortvorteile sich zu Gunsten bzw. zu Lasten bestimmter Schülergruppen auswirken.

Methodisch wäre hier zu denken an die Analyse entsprechender Dokumente (auch Daten z.B. zu Veränderungen der Schülerschaft), an Interviews mit Mitgliedern der Schulleitungen, an die kontrastierende Analyse von Schulprogrammen und an entsprechende Gruppendiskussionen.

- In welcher Weise gestaltet bzw. verändert sich die Rolle der Schulaufsicht? Zu welchen Zeitpunkten und in welcher Weise nehmen die staatlichen Schulämter Einfluss auf die Programm-Arbeit, und ist dies von den Schulen gewollt, nur geduldet oder wird sie gar abgewehrt? Ist eine solche Beteiligung als beratend-konstruktive Mitwirkung gemeint und möglich oder wird damit Kontrolle vorweggenommen? Gibt es Konflikte, auf welche Bereiche beziehen sich diese ggf. und wie wird mit ihnen umgegangen? In entsprechender Weise sollte diese Fragestellung auch auf die oberste Ebene der Schulaufsicht (das HKM) bezogen werden.

Ziel dieses Ansatzes sollte es sein, die vermutlich veränderte (bzw. nicht veränderbare) Funktion der Schulaufsicht transparent zu machen und zu klären, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen die Aufsicht die intendierten Ziele der Programm-Arbeit fördern kann. Methodisch wäre hier wiederum an Dokumentenanalysen, Befragungen, Interviews, Gruppendiskussionen zu denken.

- Welche konkreten Veränderungen vollziehen sich in der täglichen praktischen Arbeit der Schulen? Werden die vereinbarten Maßnahmen (s. oben) tatsächlich umgesetzt? Wie konsequent geschieht dies und in welchen Bereichen sind die Aktivitäten und ihre Wirkungen größer bzw. geringer? In welchem Maße beziehen sich Entwicklungen tatsächlich auf das Programm?

Das Ziel dieser Fragestellung bedarf kaum der Begründung: Es dürfte kaum als befriedigend betrachtet werden, lediglich die programmatische Semantik der Schulen zu intensivieren.

Wenn aus den vielen Anstrengungen in der Programmatik keine veränderte Praxis folgt, wenn sich das Programm nicht in einem veränderten oder zumindest in einem deutlicheren und bewusst gestalteten Profil ausdrückt, dann wäre (fast) alles 'für die Katz'.

Methodisch dürfte dies der aufwendigste Ansatz sein, denn solche Prozesse können im Grunde nur durch intensive und begleitende Beobachtungen erfasst werden. Ersatzweise könnten

Betroffene befragt werden, aber die Gültigkeit entsprechender Auskünfte dürfte nur bedingt zu sichern sein. Ergänzende Befragungen könnten indes dazu beitragen, die Praxis verschiedener Schulen wenigstens im Spiegel subjektiver Einschätzungen der Betroffenen zu vergleichen.

- Was wird von den verschiedenen Betroffenen unter „Evaluation“ verstanden und welche Bedeutung wird ihr zugeschrieben? Gibt es in den Schulen bereits jetzt Kriterien und Verfahren, die für die ‘Bewertung’ pädagogischer Prozesse bedeutsamen, ohne dass dafür ein methodisch anspruchsvoller Begriff von „Evaluation“ verwendet werden muss. Welche Verfahren werden in den Schulen erprobt, welche Erfahrungen wurden gemacht, welche Verfahren (z.B. der Datensammlung, der Beobachtung, der Interpretation etc.) werden als verbindlich vereinbart? Wird Möglichkeit einer kollegialen ‘Peer-Evaluation’ gesehen und entwickelt? Welche Erfahrungen gibt es eventuell damit?

Bedeutsam ist diese Frage insbesondere unter der Perspektive, ob und inwiefern das Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer durch neue Elemente professionellen Handelns erweitert wird – nämlich solche der methodisch zu sichernden Evaluation der eigenen Tätigkeit.

Zu untersuchen wäre diese Frage durch Beobachtungen, die den Prozess der schulinternen Selbstvergewisserung begleiten und transparent machen; Befragungen und Interviews könnten dies ergänzen.

- Wann beginnt die nächste Phase der Schulprogramm-Arbeit, sprich: wie lange bleiben die einmal gesetzten Ziele verbindlich, wann und in welchen Bereichen treten neue Probleme auf und wie werden diese ggf. bearbeitet (werden sie zugelassen und wahrgenommen oder eher ‘unter den Teppich gekehrt’)? Wird dabei überhaupt auf das vereinbarte Programm Bezug genommen?

Bedeutsam wäre diese Fragestellung, damit man sich in der Einschätzung der Schulprogramm-Arbeit nicht von momentanen Stimmungen des Aufbruchs und des Engagements täuschen lässt, die mit dem Prozess der Verständigung und der Formulierung von Zielsetzungen verbunden sein könnten. Erst langfristig haltbare Anstrengungen werden zu dauerhaften Erfolgen führen. Zum anderen sollte mit der Verabschiedung eines Programms nicht der Eindruck entstehen, auf längere Zeit sei es damit nun erst einmal getan. Vielmehr wäre zu prüfen, ob und wie aus der Schulprogramm-Initiative eine ständige qualitative Reflexion und Aktualisierung der praktischen pädagogischen Arbeit resultiert.

Methodisch wäre dies wohl nur zu erkunden durch eine relativ intensive Mitwirkung in der Praxis einzelner Schulen, ergänzend könnten repräsentative Befragungen der Mitglieder der Schule hinzugenommen werden, wenn man sich nicht auf Eindrücke und Meinungen einzelner Personen verlassen will.

- Über die bisher genannten, eher bildungspolitisch und pädagogisch-praktisch bedeutsamen Aspekte hinaus könnte das Schulprogramm-Konzept Anlass und Feld für eine eher pädagogisch-theoretisch orientierte Forschungsarbeit sein. Dem könnte die (hier nur in aller Kürze formulierbare) Vermutung zugrunde liegen, dass pädagogische Entwicklungsarbeit vor allem deshalb notwendig ist, weil die möglichen und in ihrer Vielzahl durchaus begründbaren und wünschenswerten Zielsetzungen des Lehrens und Lernens von Schule untereinander in widersprüchlichen, antinomischen Beziehungen stehen. Als solche können sie sich gegenseitig in ihrer konsequenten Entfaltung behindern, weil sozusagen immer auch etwas anderes – wenn nicht gar das Gegenteil – wichtig ist und Berücksichtigung beanspruchen kann (z.B. kann die

Betonung von Gemeinsamkeit das Bedürfnis nach Individualität wecken und umgekehrt; das Erlebnis von Intensität kann den Wunsch nach Ruhe hervorrufen und umgekehrt, das Bedürfnis nach Systematik und Orientierung kann mit dem Wunsch nach Spontaneität und Offenheit in Konflikt liegen usw.). Die Qualität pädagogischer Prozesse dürfte sich u.a. – aber vielleicht in erster Linie – dann steigern, wenn es entweder gelingt, zwischen solchen gegensätzlichen Erwartungen und Bedürfnissen eine eindeutige Priorität zu setzen oder wenn Wege gefunden werden, wie man mit solchen Antinomien produktiv umgehen kann, z.B. indem man die prinzipielle Bedeutung ‘beider Seiten’ anerkennt, sich über ihre jeweils gewollte Gewichtung verständigt und Verfahren findet, die sozusagen ‘alles zu seiner Zeit’ und in seiner Bedeutung zum Zuge kommen lässt.

Bedeutsam wäre die Untersuchung solcher antinomischer Strukturen und des Umgangs mit ihnen, weil möglicherweise die Qualität schulischer Interaktionsprozesse verbessert werden kann, wenn besser verständlich ist, in welchen Antinomien sich pädagogisches Handeln bewegt, wie man üblicherweise mit ihnen umgeht (vermutlich ignorierend oder tabuisierend) und wie ein produktiver, bewusster Umgang mit solchen Spannungsverhältnissen aussehen könnte. Umgekehrt könnten vermutlich Schwierigkeiten in der pädagogischen Schulprogramm-Arbeit auch dadurch aufgeklärt werden, dass man prüft, ob antinomische bzw. gegenpolige Intentionen tabuisiert worden sind.

Methoden zur Erforschung solcher Antinomien und des Umgangs mit ihnen wären Befragungen und Einzel- sowie Gruppen-Interviews, in denen entsprechende, latent antinomische Handlungssituationen benannt und mögliche Reaktionsweisen dazu erfragt werden (z.B. zu einer Situation, in der Sozialverhalten und individuelle Leistung unvereinbar erscheinen).

(4.) Verfahren und Zeitperspektiven

Wünschenswert wäre eine Verbindung von qualitativ-intensiven Studien an einzelnen Schulen, Regionen, Schulämtern etc. (also einem Ansatz bei Fallstudien) zum einen und quantitativ-repräsentativen oder gar vollständigen Studien andererseits. Dadurch könnte vermutlich gewährleistet werden, dass die Analyse zum einen nicht nur Oberflächen-Aspekte und vorab schon erkannte Dimensionen der Entwicklung erfasst, sondern dass durch explorative Verfahren ggf. neue Aspekte in den Blick kommen (vor allem im Sinne unerwarteter und ungewollter Nebenwirkungen), und zum anderen könnte durch repräsentative Studien versucht werden, die Generalisierbarkeit der in Fallstudien aufgefundenen Aspekte zu klären. [...]

Ich habe meiner inhaltlichen Phantasie keine Grenzen gesetzt. Es wird in dem angedeuteten Rahmen mit Sicherheit nicht möglich sein, die vielen angesprochenen Aspekte vollständig und umfassend zu bearbeiten. Sie sind unterschiedlich umfassend, erfordern unterschiedlichen methodischen Aufwand und erstrecken sich zeitlich unterschiedlich weit. Wie ergiebig die verschiedenen Aspekte sein könnten, lässt sich vorab kaum sicher bestimmen, so dass Prioritäten zurzeit nur mit Unsicherheit gesetzt werden könnten. Ich würde deshalb dazu neigen, Prioritäten nur vorläufig zu setzen und die Entscheidung letztlich davon abhängig zu machen, für welche Aktivitäten sich interessierte MitarbeiterInnen finden lassen werden und welche Probleme sich in der Explorationsphase (im ersten halben Jahr) als besonders bedrängend erweisen. Ggf. sollte dann erneut beraten werden. Wichtig wäre es allerdings, über die Rahmenbedingungen so viel Klarheit zu gewinnen, dass die inhaltliche Arbeit im Vordergrund stehen kann.

3. Methoden der Studie

Die vorliegende Studie bezieht sich auf ein schul-pädagogisches Konzept, zu dem viele „gute Absichten“, elaborierte Ziel-Erklärungen sowie vielfältige Berichte über Praxiserfahrungen etc. vorliegen. Weniger deutlich ist dagegen die theoretische Deutung dessen, was mit „Schulprogramme und Evaluation“ auf den Weg gebracht worden ist. In einer solchen Situation ist ein methodischer Ansatz erforderlich, mit dem bisher noch nicht erkannte Dimensionen und Strukturen eines Handlungsfeldes transparent gemacht werden können.

Bei einer solchen ‚offenen‘ Fragestellung fallen in der Regel die Stichworte „*Hermeneutik*“, „hermeneutisch“ oder auch „qualitativ“, und als Verfahren werden „biographische“, „ethnographische“ oder auch „rekonstruktive“ Methoden vorgeschlagen. In der Tat können oftmals entsprechende „Fallstudien“ in differenzierter und zum Teil eindringlicher, „authentischer“ Weise aufzeigen, was ‚eigentlich‘ passiert, welche Tiefendimensionen ein Prozess hat, was „auf der Hinterbühne“ abläuft, ohne den Beteiligten bewusst zu sein. Die Grenze solcher Studien liegt allerdings darin, dass schwer einzuschätzen ist, inwieweit die „im Fall“ gefundenen Deutungen generalisierbar sind („externe Validität“) und welche allgemeinen Folgerungen aus den Erkenntnissen gezogen werden können.

Grenzen hat allerdings auch die Alternative eines „quantitativen“ *Vorgehens*, das mit den Stichworten „empirisch“, „analytisch“, „statistisch“ verbunden ist und in sich seiner strengen Variante (des „kritischen Rationalismus“) auf die Prüfung von vorliegenden Theorien und daraus abgeleiteten Hypothesen bezieht: Zu der jeweiligen Fragestellung werden Informationen aus vielen „Fällen“ gesammelt, in der Regel in Untersuchungsgruppen, die eine größere „Gesamtheit“ repräsentieren können und alle typischen Merkmale in den entscheidenden Varianten umfassen. Weil aber diese größere Anzahl von Personen nicht so intensiv befragt oder beobachtet werden kann wie die geringe Anzahl von Fällen (bei einer qualitativen Studie) und weil die Fragestellung in der Regel enger formuliert ist, können bei quantitativen Studien die zu analysierenden Daten die gemeinten Sachverhalte nicht so differenziert erfassen.

Beide Strategien scheinen folglich für die hier zu untersuchende Fragestellung wenig geeignet: Vermutlich sind einzelne Schulen (und erst recht die einzelnen Personen bzw. ihre Gruppen) so unterschiedlich, dass erst eine große Anzahl von Fallstudien ein einigermaßen angemessenes Bild ergeben würde; und zum anderen würde eine von vornherein empirisch angelegte Studie nicht offen genug sein für die „Entdeckung“ jener Entwicklungen und Besonderheiten, die durch den neuen bildungspolitischen und schulpädagogischen Ansatz erst ausgelöst worden sind.

Als ein „Mittelweg“ bietet sich eine Verknüpfung dieser beiden Konzepte an: Zwar Daten von einer hinreichend großen Gruppe von Personen zu erheben, diese aber im Sinne eines „hermeneutischen“ Vorgehens auszuwerten. Ich verstehe mein Verfahren der „Hermeneutischen Datenanalyse (HeDa)“ als Versuch, diese beiden Intentionen miteinander zu verbinden und auf Fragestellungen anzuwenden, bei denen (im Sinne der Hermeneutik) erst „verstanden“ werden muss, was passiert, die aber zugleich auf allgemeine Antworten zielen, damit (im Sinne der Empirie) „erklärt“ werden kann, was passiert, um daraus Folgerungen ziehen zu können.

nen.¹ Das Konzept der Hermeneutischen Datenanalyse soll im Folgenden in seinen wesentlichen Merkmalen beschrieben werden (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2002). Im Anschluss daran wird die Anwendung auf die vorliegende Fragestellung beschrieben.

3.1 Die (schriftliche) Befragung

Die im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung genannte Fragestellung wurde vor allem mit Hilfe einer schriftlichen Befragung zu klären versucht. Auf der Grundlage einer systematischen Analyse der relevanten Literatur wurde ein Fragebogen entwickelt, der in ausführlicher Weise entsprechende Informationen erheben sollte. Der Fragebogen ist im Teil 2 des Berichts (Materialien) abgedruckt.

Er bezieht sich vor allem auf die drei Grundbegriffe „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ sowie den Prozess der Schulprogramm-Arbeit.

3.1.1 Durchführung / Erhebung

Eine Befragung aller Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen wäre in dem begrenzten Rahmen des Projekts nicht durchführbar – und wohl auch nicht erforderlich – gewesen. Stattdessen sollte eine möglichst repräsentativen Stichprobe gebildet und untersucht werden.

Die Bildung dieser Stichprobe wurde intensiv diskutiert. Die Möglichkeit, alle hessischen Schulen in die Erhebung einzubeziehen und jeweils nur *einzelne* Personen (Lehrkräfte) zu befragen, wurde verworfen, weil es innerhalb der Schulen vermutlich unterschiedliche Meinungen etc. gibt, die von einzelnen Personen nicht angemessen ausgedrückt werden könnten. Wir entschieden uns stattdessen für den Weg, eine begrenzte Anzahl von Schulen auszuwählen und an diesen Schulen jeweils alle Lehrkräfte um die Mitwirkung an der Befragung zu bitten. Die Auswahl der Schule erfolgte zum einen kriterienorientiert, innerhalb der Kriterien nach dem Zufall. Bei dieser Auswahl war uns die „Zentralstelle Schule und Daten“ in Wiesbaden behilflich. Für die sorgfältiger Betreuung bei dieser Arbeit danken wir den Mitarbeitern herzlich.

Die *Anzahl der Schulen* wurde mit Blick auf die personellen Kapazitäten des Projekts auf ca. 50 bis 60 festgelegt. Folgende Kriterien wurden definiert:

Region: Es sollten Schulen aus dem nördlichen, mittleren und südlichen Teil Hessens ausgewählt werden (entsprechend den Regierungsbezirken Kassel, Gießen, Darmstadt) und zwar gemäß der Bevölkerungsdichte dieser Regionen im Verhältnis 1:1:2.

Schulform: Alle Schulformen – Grundschulen, Haupt-/Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen, Integrierte Gesamtschulen, Kooperative Gesamtschulen, Berufsbildende Schulen – sollten in den Regionen Nord und Mitte mit jeweils zwei, in der Region Süd mit jeweils vier Schulen einbezogen werden (dies entspricht in etwa der Anzahl der jeweiligen Schulform). Unter den Haupt- und Realschulen sollten neben den in Regel ‚verbundenen‘ Schulen auch ‚reine‘ Haupt- bzw. Realschulen vertreten sein.

¹ Ich verstehe dies im Sinne meines Doktorvaters Heinrich Roth (1906 bis 1982), der hermeneutische Konzepte mit empirischen Verfahren ergänzen wollte, um deren Ergebnisse überprüfbar zu machen.

Einzugsgebiete: Städtisches Einzugsgebiete und ländliche Einzugsgebiet sollten in den Regionen Nord und Mittel im Verhältnis 1:1, in der Region Süd im Verhältnis 3:1 vertreten sein.

Größe der Schule: Es sollten große und kleine Schulen (gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler) in gleichen Anteilen einbezogen werden, wobei die Größe sich nach dem für die jeweilige Schulform typischen Durchschnitt richten sollte („kleine“ berufsbildende Schulen sind in der Regel größer als „große“ Grundschulen). Das Merkmal Größe wurde mit dem Einzugsgebiet in der Weise kombiniert, dass abwechselnd eine städtische und eine ländliche Schulen mit über- bzw. unterdurchschnittlicher Anzahl der SchülerInnen in die Stichprobe aufgenommen wurden.

Das Kriterium „*Pilotschule*“ wurde ignoriert, weil die Fragestellung der Studie sich nicht auf diese Auswahl von Schulen konzentrieren, sondern alle Schulen berücksichtigen sollte. Falls sich jedoch herausgestellt hätte, dass sehr wenige Pilotschulen in die Zufallsstichprobe gekommen wären, hätten wir deren Anzahl nachträglich erhöhen wollen. (Es stellte sich jedoch heraus, dass sieben (von hessenweit insgesamt ca. 150) Pilotschulen vertreten sind.

3.1.2 Auswahl der Schul-Stichprobe

Es geht bei der Stichprobe nicht darum, repräsentativ Daten über „die Schulen“ in Hessen zu erheben, sondern die Stichprobe soll repräsentativ sein für Lehrerinnen und Lehrer, die an Hessischen Schulen tätig sind.

Die ausgewählten Schulen sollen die Vielfalt der Schulen in Hessen nach folgenden Kriterien repräsentieren:

Region	Schultyp	Stadt/Land	Größe
Nord (Kassel)	Grundschulen	Städt. Einzugsgebiet	> Durchschnitt
Mitte (Gießen)	Haupt/Realschulen	Ländl. Einzugsgebiet	< Durchschnitt
Süd (Darmstadt)	Gymnasien		
	Sonderschulen		
	Integr. Gesamtschulen		
	Koop. Gesamtschulen		
	Berufsbild. Schulen		

Bei den Grundschulen und den Haupt- und Realschulen darf eine Förderstufe eingegliedert sein, dies muss aber nicht ausdrücklich berücksichtigt werden.

In den Regionen Nord und Mittel sollen für jeden Schultyp zwei, in der Region Süd für jeden Schultyp vier Schulen einbezogen werden (dies entspricht in etwa den jeweiligen Anzahlen der Schulen).

Die pro Schultyp gezogenen Schulen sollen auf städtische bzw. ländliche Einzugsgebiete in den Regionen Nord und Mitte wie 1:1, in der Region Süd wie 3:1 verteilt sein.

Bei den Haupt- und Realschulen sollten ‘reine’ Haupt- bzw. Realschulen berücksichtigt werden, sofern die Anonymität gewahrt bleibt.

Die Größe der Schule soll in der Weise berücksichtigt werden, dass abwechselnd die städtische bzw. die ländliche Schule nach der Schülerzahl überdurchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich groß ist.

Ob eine Schule Pilotschule im Rahmen des Vorhabens "Schulprogramme und Evaluation" ist, soll bei der Ziehung der Stichprobe (zunächst) nicht berücksichtigt werden. Sollte sich herausstellen, dass deren Zahl zu gering ist, wollen wir solche Schulen zusätzlich einbeziehen.

Danach könnte die Auswahl in der Weise getroffen werden, dass in den folgenden Tabellen pro Zeile alle entsprechenden Schulen 'aufgerufen' werden und dann nach dem Zufall eine ausgewählt wird.

Die folgende Tabelle gibt die gewünschte Verteilung wieder:

Tab. 3-1: Soll-Stichprobe (Zuordnung der Schulen zu vier Kriterien)

Nach Schulform	Nach Region	Nach Stadt/Land	Nach Größe (schulformspezifisch)
GS, HRS, IGS, KGS, Gym, Son, Ber = je 8 Schulen	Nord = 14 Mitte = 14 Süd = 28	Land = 21 Stadt = 35	„klein“ = 28 „groß“ = 28
= 56	= 56	= 56	= 56

*) Die Größe der Schule sollte abwechselnd mit dem Merkmal Stadt/Land kombiniert werden.

Nach diesen Kriterien wurden von der Zentralstelle Schule und Daten in Wiesbaden aus der dortigen Datei 56 Schulen in die Zufallsstichprobe gezogen; vorsichtshalber wurde sogleich eine Ersatz-Stichprobe mit 54 Schulen gezogen (zwei Kategorien bzw. Kombinationen konnten hier nicht besetzt werden).

Neben der Zufallsgruppe wurden acht weitere Schulen einbezogen, zu denen aus anderen Zusammenhängen Kontakt besteht und deren Kollegien gewünscht bzw. sich auf Anfrage bereit erklärt hatten, an der Befragung teilzunehmen (Erhebungsgruppe 02 = „Kontaktschulen“).

Als weitere Erhebungsgruppen wurden TeilnehmerInnen eines Evaluations-Lehrgangs in der Reinhardswald-Schule (November 1998 = Erhebungsgruppe 03), ExpertInnen (Gruppe 04), Angehörige des Hessischen Kultusministeriums (Gruppe 05) Angehörige der Staatlichen Schulämter (Gruppe 06), Angehörige der PIs/HeLP (Gruppe 07) einbezogen bzw. angeschrieben.

3.1.3 Kritik an der Befragung

In die Fragebögen wurden zum Teil ausführliche Kommentare notiert (wir hatten dafür eine ganze Seite reserviert!). Die Kritikpunkte an Form bzw. Inhalt der Untersuchung bzw. des Fragebogens ist im Teil 2 (Materialien) des Berichts ausführlich dokumentiert¹:

Kritik an der Form der Untersuchung bezieht sich hauptsächlich auf folgende Punkte: Es sei für die Befragten keine Anonymität gewährleistet (insbes. durch den umfangreichen Datenteil am Ende des Fragebogens), der Fragebogen sei insgesamt zu lang, es bestehe eine grundsätzliche Skepsis gegenüber solchen Untersuchungen: die Aussagekraft der Untersuchung wurde bezweifelt, weil die Beteiligung an den Schulen sehr unterschiedlich sei (entweder durch freiwillige oder erzwungene Teilnahme), zudem wurde die Aussagekraft der Studie bezweifelt, weil die Befragten sich hinsichtlich der Schulprogramm-Arbeit bzw. ihrer Kenntnisse des Vorhabens in unterschiedlichen Ausgangssituationen befänden. Unklar blieb einigen Befragten der Auftraggeber der Untersuchung.

¹ Die entsprechende Auswertung wurde von Barbro Walker erarbeitet.

Inhaltlich wurde an der Untersuchung hauptsächlich kritisiert, dass es zu viele Wiederholungen von Items mit demselben Inhalt gibt bzw. dass einzelne Items uneindeutig formuliert sind. Auch die Arbeitsanweisungen sind nicht immer klar; es ist schwierig, sich in die stets wechselnden Perspektiven hineinzudenken. Des Weiteren werden mangelnde Kenntnisse der Schulpraxis seitens der Forscher kritisiert. Die Aussagen im Fragebogen seien realitätsfern, heißt es. Zum Beispiel werde der unterschiedlichen sozialen Situation der Schüler und Schülerinnen nicht Rechnung getragen, auch die je nach sozialem Umfeld unterschiedliche Bereitschaft der Eltern, die Schule zu unterstützen, werde nicht ausreichend berücksichtigt. Ebenso wird den Untersuchenden die Wiedergabe eines inhaltlich begrenzten bzw. ideologisch behafteten Spektrums von Meinungen im Fragebogen vorgeworfen, was angeblich entweder daraus resultiere, dass bestimmte Haltungen der Befragten gar nicht bekannt seien, oder – was eher vermutet wurde – bewusst nicht einbezogen wurden („weil man sie nicht hören will“). Dagegen gibt es auch Kommentare, in denen der Forschungsgruppe vorgehalten wird, dass der Fragebogen dazu prädestiniert ist, eine Protesthaltung gegenüber dem Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ zu fördern. Aus Berufsschulen wurde kritisiert, dass diese Schulform mit ihren Besonderheiten (z.B. Ausbildungsbetriebe) im Fragebogen nicht angemessen repräsentiert seien.

3.2 Die Auswertung der Daten: Hermeneutische Datenanalyse

Die herkömmlichen Verfahren der hermeneutischen Text- bzw. der statistisch-empirischen Datenanalyse haben ihren spezifischen Stellenwert, und sie werden ihre Bedeutung auch in Zukunft behalten. Wenn es aber richtig ist, dass die Differenz zwischen diesen Verfahren unnötig scharf formuliert worden ist, dann genügt es nicht, eine Verbindung zwischen Hermeneutik und Empirie nur prinzipiell zu fordern, sondern es sind dann auch Verfahrensweisen nötig, die diese Verbindung praktisch ermöglichen. Diesem Ziel folgt mein Versuch, eine „hermeneutische Datenanalyse“ zu entwickeln. Ich stelle diesen Versuch hiermit zur Diskussion.

Um keine falschen Erwartungen zu wecken, sei am Anfang betont, dass hermeneutische Datenanalyse (kurz: HeDa) weder die herkömmlichen Verfahren hermeneutischer Text, noch die der statistisch-empirischen Datenanalyse ersetzen soll. Diese Verfahren haben einen spezifischen Stellenwert und werden eine entsprechende Bedeutung auch in Zukunft behalten. Es geht vielmehr um einen „dritten Weg“ zwischen diesen beiden Ansätzen, nämlich um einen Versuch, die Möglichkeiten hermeneutischen Verstehens, die für pädagogische Fragestellungen besonders wichtig sind, mit den Möglichkeiten der empirisch-quantitativen Begründung wissenschaftlicher Aussagen, auf die ebenfalls nicht verzichtet werden kann, zu verbinden. Dabei sind die methodischen Vorgehensweisen keineswegs so „alternativ“, wie es der programmatische Titel vermuten lassen könnte. Es geht gerade nicht darum, neue, noch raffiniertere Verfahren zu entwickeln, sondern mit Daten so umzugehen, dass ihre „Bedeutung“, ihre „Struktur“ zugänglich wird.

3.2.1 Prinzipien

(1.) Bei hermeneutischer Datenanalyse wird die untersuchte Personengruppe bzw. das zu erforschende Interaktionsfeld nicht als eine Zufallsstichprobe aus einer wie auch immer definierten Grundgesamtheit verstanden, sondern als eine Untersuchungsgruppe mit eigenem Gewicht, auf die selbst sich das Erkenntnisinteresse richtet. Damit soll nicht gesagt werden,

dass das Stichprobenverfahren unsinnig ist, sondern es sollen solche Forschungsfragen bzw. Erkenntnisinteressen, die sich auf ein bestimmtes Interaktionsfeld (und zunächst nur auf dieses) richten, mit Verfahren untersucht werden, die diesen Fragestellungen entsprechen. Die Ermittlung von Zufallswahrscheinlichkeiten bestimmter Ergebnisse kann lediglich dazu dienen, vor der nicht gerechtfertigten bzw. problematischen Interpretation dieser Ergebnisse zu schützen. Man erhält aber lediglich ein formales Kriterium und noch keine Hinweise auf die inhaltliche Bedeutung der Daten.

(2.) Hermeneutische Datenanalyse will das originäre hermeneutische Prinzip des „Verstehens“ auf quantifizierte Informationen, also auf Daten anwenden, wie sie auch in der traditionellen empirischen Forschung erhoben werden. In der traditionellen Hermeneutik werden Texte als Ausdruck einer bestimmten Bedeutung verstanden, und es wird versucht, den vom jeweiligen Verfasser ‘eigentlich’ gemeinten Sinn zu verstehen. Die hermeneutische Datenanalyse unterstellt, dass die Intentionen, Einstellungen, Sinndeutungen etc., mit denen Individuen interagieren, sich nicht nur in Sprechakten, wie z.B. Interviewaussagen oder Texten, ausdrücken können, sondern auch in quantifizierten oder quantifizierbaren Reaktionen auf Fragen, die z.B. bei schriftlichen Befragungen gestellt werden. Natürlich ist dabei ein Informationsverlust in den Daten der je einzelnen Individuen in Kauf zu nehmen. Dies ist der Nachteil jeder quantifizierenden Methode, er ist aber umso eher hinzunehmen, je mehr sich die Intentionen etc. der Befragten in vielfältiger, noch nicht durch Skalen etc. eingegrenzter Form niederschlagen können.

(3) Hermeneutische Datenanalyse soll eine „kommunikative Interpretation“ mit den Betroffenen ermöglichen. Ich gehe im Sinne von Terhart (1981) davon aus, dass es weder ausreicht, die Betroffenen nach ihrer Sinndeutung einer bestimmten Interaktionssituation zu fragen („kommunikative Validierung“), noch dass es den Interpreten einer Interaktion möglich sein kann, aus eigener Sinndeutung den ‘wahren’ Sinn zweifelsfrei zu erfassen („objektive Hermeneutik“). Erforderlich ist vielmehr ein „methodisch kontrollierter Dialog zwischen Interpret und Interpretierten“ (Terhart 1981, S. 790). Wenn sich ein Interpret im Sinne der hermeneutischen Datenanalyse auf solch einen Dialog einlassen will, um seine Interpretation durch die Rückkopplung mit den Interpretierten abzusichern, muss er es den Dialogpartnern zumindest möglich machen, die Art der Datenaufbereitung nachzuvollziehen. Die Parameter bzw. Modelle der Analyse müssen deshalb anschaulich bleiben, sie müssen aber gleichwohl eine Analyse ermöglichen, die über die bloße Deskription hinausgelangen und die gesuchten Sinnstrukturen erkennbar machen kann. Hierzu sind m.E. viele der in der Empirie üblichen Parameter nicht geeignet. Dies gilt besonders für Modelle der Signifikanzprüfung und der so genannte Varianzaufklärung. Hier gehen viele Voraussetzungen und Vorannahmen ein, die den meisten Interaktionspartnern nicht bekannt sind. Da sie zudem pädagogischen Fragestellungen oftmals nicht angemessen sind, scheint es mir auch nicht sinnvoll, von den ‘Laien’ zu verlangen, sie sollten sich gefälligst zu Empirikern fortbilden.

(4.) Hermeneutische Datenanalyse orientiert sich in der Vorgehensweise am Prinzip des „hermeneutischen Zirkels“ (vgl. das Kapitel zur Hermeneutischen Pädagogik). Dies bedeutet insbesondere:

Das „Vorverständnis“, mit dem ein Forscher an seine Daten herangeht, soll er sich zum einen selbst möglichst bewusst machen und zum anderen in der Auseinandersetzung mit den Daten immer wieder in einem wechselseitigen Prozess, eben einem „hermeneutischen Zirkel“ über-

prüfen. So wie die hermeneutische Textanalyse mit einem Vorverständnis an den Text herangeht, dieses aber in der Auseinandersetzung mit dem Text überprüft und erweitert, soll auch die hermeneutische Datenanalyse das Vorverständnis einer Situation, wie es sich ja bereits bei der Entwicklung bzw. Auswahl der Erhebungsmethode niedergeschlagen hat, an den vorliegenden Daten immer wieder überprüfen. Dabei besteht ein Vorteil gegenüber den empirisch-analytischen Verfahren eben darin, dass das Vorverständnis recht weit und offen sein kann. Es müssen nicht strenge und damit notwendig enge Hypothesen formuliert werden, sondern es kann ziemlich offen gefragt werden, die Daten sollten vielfältig und durchaus redundant sein. Dies schließt die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes nicht aus, die den Prinzipien der „Offenheit“ und der „Kommunikation“ folgen soll.

(5.) Die Daten sollen möglichst ohne weitere Transformation verrechnet werden, damit sie in ihrer Originalität und Komplexität zugänglich bleiben und in der Analyse wirksam werden können. Es sollen also möglichst keine ‘Skalen’ im psychometrischen Sinne errechnet werden – wie man bei hermeneutischer Textanalyse ja auch nicht die Zusammenfassung von Texten interpretiert. Aus diesen Gründen sollten auch die originalen Item-Texte, zu denen die Befragten Stellung genommen haben, bei der Interpretation immer wieder bewusst gemacht werden. Vorschnelle Verallgemeinerungen und Abkürzungen sind zu vermeiden!

(6.) Der Entstehungs- bzw. Erhebungszusammenhang der Daten ist sorgfältig zu berücksichtigen. Dies für hermeneutische Textanalysen selbstverständliche Prinzip ist analog auch auf Daten anzuwenden. So ist zum einen zu berücksichtigen, in welcher Situation und auf welche Weise die Daten erhoben worden sind. Mögliche Verzerrungen (etwa im Sinne einer latenten Verweigerung oder der Erfüllung von Social Desirability) sind ebenso zu bedenken wie Bedingungen der – noch nicht durch eine Befragung o.Ä. verzerrten – Handlungssituation der Betroffenen. Nicht immer sind in den erhobenen Daten hinreichende Informationen über diesen Kontext enthalten. Gerade solche Verzerrungen können bei hermeneutischer Datenanalyse (im Unterschied zu empirisch-analytischen Verfahren) aufschlussreich sein. Es ist deshalb schon bei der Erhebung darauf zu achten, den situativen Kontext der Erhebungssituation bzw. den Handlungskontext der jeweils Befragten mit zu erfassen.

(7.) Wichtig ist es weiterhin, die Kontexte bzw. Konnotationen zu identifizieren, in denen die Befragten die zu interpretierenden Aussagen gemacht haben. Dies ist am besten dadurch möglich, dass gleich- oder entgegengerichtete Antworttendenzen herausgearbeitet werden. Üblicherweise werden solche Zusammenhänge mit Hilfe der Korrelationskoeffizienten bestimmt. Umfassendere Dimensionen werden durch eine *Faktorenanalyse* identifiziert. Diese Berechnungsweisen sind für Zwecke der hermeneutischen Analyse zu global, sie verkürzen die Informationen zu schnell, um noch die Bedeutung der Aussagen erschließen zu können. Bei hermeneutischer Datenanalyse wird nach solchen Bedeutungszusammenhängen dadurch gesucht, dass bestimmte Teilgruppen mit der Gesamtheit (aller Personen) bzw. untereinander verglichen werden. Dies ist z.B. bei solchen Aussagen sinnvoll, die von verschiedenen Personen unterschiedlich beantwortet worden sind, bei denen es also vermutlich Bedeutungsdisparitäten gibt. Daraus ergibt sich die Frage, woher solche Unterschiede rühren. Eine getrennte Auswertung der Daten entsprechender Teilgruppen kann Erklärungen für diese Abweichungen ergeben, wenn sich entsprechende Unterschiede auch bei anderen Merkmalen bzw. Einschätzungen zeigen. HeDa interessiert sich über solche ‘dominanten’ Zusammenhänge hinaus

auch und gerade für solche Beziehungen, die diesen dominanten und in der Regel nicht sehr überraschenden Trends entgegenlaufen, also ‘konterdominant’ sind.

(8.) Widersprüche und Ungereimtheiten in den Daten sollen also als solche identifiziert und interpretiert werden. Was bei empirisch-analytischen Verfahren etwa als mangelnde Trennschärfe interpretiert und deshalb eliminiert werden würde, kann bei einer hermeneutischen Analyse gerade Ausgangspunkt und Ziel differenzierender Analysen sein. Zu fragen wäre etwa, ob Befragte mit unterschiedlichen Handlungsbedingungen zu gegensätzlichen Verhaltensweisen neigen usw. Mit Hilfe von Gruppenanalysen können solche Fragen weiter bearbeitet werden.

(9.) Hermeneutische Datenanalyse soll sich nicht mit der Auswertung der Daten und der Ansammlung quantifizierter Befunde erschöpfen. Wichtig ist es, zu einem erweiterten Verständnis des untersuchten Handlungsfeldes zu kommen und dieses im Licht der Analysebefunde ‘auf einer höheren Ebene’ neu zu ‘konstruieren’. Die Analyse der Daten ist als das Medium zu verstehen, das vom Vorverständnis zum erweiterten Verständnis führen soll.

3.2.2 Verfahrensweisen

In diesem Abschnitt wird zunächst nur dargestellt, in welcher Weise die Daten einer hermeneutischen Analyse zugänglich gemacht werden können. Die numerischen Kennwerte, die dabei zu berechnen sind und diese Art der Auswertung erleichtern sollen, werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

Bei der hermeneutischen Datenanalyse werden ‚Daten‘ weniger als Messungen im psychometrischen Sinne verstanden, sondern sie als ursprünglich verbale Äußerungen gesehen. Wie bei der hermeneutischen Analyse von Texten sollen quantifizierte Aussagen von Befragten auf ihre ‚Bedeutung‘ hin ‚verstanden‘ werden. Dabei wird unterstellt, dass sich in quantifizierten Antworten auf verbale Stimuli in ähnlicher Weise ausdrücken kann, was Subjekte zu einem Sachverhalt denken, wie sie es in Worten tun könnten. Mit Hilfe von Ziffern (statt Worten) soll es möglich werden, eine Vielzahl von Aspekten und Personen einzubeziehen. Die Interpretation solcher Daten wird als ein ‚hermeneutischer‘ Prozess verstanden.

Deshalb sollen die Daten auf eine möglichst anschauliche Weise verarbeitet und die Aussagen der Befragten möglichst unmittelbar verarbeitet werden. Um das Geflecht der Aussagen möglichst differenziert interpretieren (und nachvollziehen) zu können, werden im die Daten vergleichsweise ausführlich in Tabellen zusammengestellt; auf (möglicherweise) voreilige Aggregierungen wird verzichtet.

3.2.3 Auswertungen für die Gesamtgruppe

Folgende Verfahren und Kennwerte werden bei der hermeneutischen Datenanalyse verwendet:

Der „Einheitszentralwert (EZ)“ ist der wichtigste Kennwert. Dies ist der „Zentralwert“ auf einer „Einheitsskala“:

Der *Zentralwert* (in der Statistik-Literatur wird dieser Kennwert häufig als „Median“ bezeichnet) ist jener Punkt einer Skala, an dem sich bei einem bestimmten Merkmal („Item“) rechnerisch die „unteren“ 50 % der Fälle von den „oberen“ trennen lassen. Dieser Kennwert wird hier (gegenüber dem arithmetischen Mittelwert) bevorzugt, weil bei seiner Berechnung Ex-

tremwerte (deren Bedeutung häufig nicht ganz eindeutig ist) geringeren Einfluss haben und weil er messtheoretisch den in der Sozialforschung häufig verwendeten Antwortskalen (die meist nicht das Intervallniveau erreichen) besser angemessen ist. Der Zentralwert und der arithmetische Mittelwert liegen allerdings in vielen Fällen nahe beieinander.

Dieser Zentralwert wird auf eine *Einheitsskala* bezogen, bei der 0,00 für den jeweils niedrigsten und 1,00 für den jeweils höchsten möglichen Messwert steht. Diese Transformation der Daten von den jeweiligen Originalskalen (die ganz verschiedene Werte umfassen können) auf eine Einheitsskala erleichtert es, sich die Lage des Zentralwertes und damit die 'durchschnittliche' Antwort-Tendenz der Befragten zu vergegenwärtigen:

Ein EZ-Wert nahe ,00 bedeutet, dass das Merkmal schwach ausgeprägt, die Zustimmung gering bzw. die Ablehnung stark ist.

Ein EZ-Wert nahe 1,00 steht für eine sehr starke Ausprägung bzw. eine hohe Zustimmung o.Ä.

Die Null vor dem Komma tritt bei allen EZ-Werten (außer bei 1,00) auf und hat also keinen Informationswert; sie wird nicht geschrieben. Zur Unterscheidung vom Korrelationskoeffizienten (der in der Regel mit Dezimalpunkt geschrieben wird) wird der EZ-Wert mit Komma geschrieben. Die Einheitsskala wird nicht verwendet, wenn die Originalskala aussagekräftiger und aus dem Alltag vertraut ist (z.B. bei Altersangaben oder bei Schulnoten).

Folgender Hinweis mag dem einen oder anderen hilfreich sein: Wenn man es mathematisch nicht so genau nimmt, dann kann man sich vorstellen, dass der EZ-Wert in etwa dem (relativen bzw. prozentualen) Anteil derjenigen entspricht, die einer Aussage zugestimmt haben. (Diese Prozentangabe wäre weniger informativ bzw. sie müsste um die Angabe derjenigen ergänzt werden, welche die jeweilige Aussage abgelehnt haben; deshalb wird der EZ-Wert vorgezogen!) - Und es ist auch nicht ganz falsch, wenn sich jemand den Zentralwert als 'Durchschnitt' oder gar als 'Mittelwert' vorstellt.

Die „durchschnittliche Abweichung (dA)“: Zur Beschreibung der Streuung, mit der sich die individuellen Messwerte um den gemeinsamen Mittelwert verteilen, hat sich in der Statistik weitgehend die „Standardabweichung (s)“ oder deren Quadrat, die „Varianz (s^2)“, durchgesetzt. Beide Maße sind wenig bzw. überhaupt nicht anschaulich nachvollziehbar und auf der Ebene der beschreibenden Statistik nicht erforderlich. Sie können durch den Kennwert der „durchschnittlichen (absoluten) Abweichung (dA)“ ersetzt werden. Wenn man diesen Wert auf die Einheitsskala bezieht, dann bezeichnet die EdA (nämlich die „durchschnittliche Abweichung auf der Einheitsskala) den Skalenanteil, um den die Befragten im Mittel vom gemeinsamen Zentralwert abweichen.

Prozentuale Häufigkeiten: Neben diesen zusammenfassenden Kennwerten können die prozentualen Häufigkeiten herangezogen werden, um nachvollziehbar zu machen, wie sich die Befragten auf die einzelnen Skalenwerte verteilen. Wir hatten bei den meisten Items eine fünfstufige Skala (von „0 = völlige Ablehnung“ bis „4 = völlige Zustimmung“) vorgegeben. Die Skalenwerte 0 und 1 interpretieren wir als Ablehnung, die Werte 3 und 4 als Zustimmung. Bei Items, die nicht rang-skaliert sind, ist zudem die Berechnung des EZ-Wertes nicht sinnvoll; in solchen Fällen müssen die prozentualen Häufigkeiten herangezogen werden.

3.2.4 Auswertungen für Teilgruppen und Kontrastgruppen

Nach der Auswertung für die Gesamtgruppe werden in weiteren Schritten verschiedene Teilgruppen betrachtet. Sie werden entweder mit der Gesamtheit der Befragten oder mit anderen, kontrastierenden Teilgruppen (z.B. Jungen vs. Mädchen) verglichen. Die Gruppen selbst werden zunächst mit denselben Kennwerten beschrieben, wie sie auch für die Gesamtgruppe verwendet werden (vor allem anhand von EZ-Werten).

Die „Prozentabweichung (Pa)“: Wichtig ist es, die Abweichungen solcher Teilgruppen daraufhin beurteilen zu können, wie bedeutsam sie in praktischer Hinsicht ist. Anschaulich und vertraut ist dazu zunächst die Differenz zwischen den EZ-Werten der zu vergleichenden Gruppen (Teilgruppe vs. Gesamtgruppe bzw. Teilgruppen gegeneinander). Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit kann zusätzlich die „Prozentabweichung (Pa)“ verwendet werden (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1989, S. 188 f.). Dieser Kennwert beschreibt (jeweils für ein einzelnes Item) jenen prozentualen Anteil der Befragten, der sich (rechnerisch) in der Verteilung der Gesamtgruppe zwischen dem Zentralwert einer Teilgruppe und dem Zentralwert der Gesamtgruppe befindet. Je größer dieser Anteil ist, als desto bedeutsamer kann die Differenz zwischen der Teilgruppe und der Gesamtgruppe angesehen werden. Die Pa kann sich maximal (bei einer sehr kleinen Teilgruppe) dem Wert 50 nähern. Das Vorzeichen entspricht dem der Differenz der EZ-Werte.

Ein (fiktives) Beispiel: Wenn bei einem Item der Einheitszentralwert der Gesamtgruppe bei $EZ = ,60$ liegt, dann bedeutet dies, dass auf der Einheitsskala (mit den Extremwerte 0,00 und 1,00) 50 % der Personen unter- und 50 % oberhalb von $EZ = ,60$ liegen. Weiterhin sei angenommen, dass bei dem Skalenpunkt ,70 die Verteilung der Gesamtgruppe in die unteren 65 % und die oberen 35 % geteilt wird. Wenn nun in einer Teilgruppe eben dieser Wert ,70 bereits von 50 % der Personen erreicht wird, dies also der EZ-Wert für die Teilgruppe ist, dann könnte man sagen: Die Teilgruppe liegt mit ihrer 'Mitte' dort auf der Skala, wo in der Gesamtgruppe die Grenze zwischen den unteren 65 % und den restlichen 35 % liegt. Die Differenz zwischen den 50 % der Teilgruppe und den 65 % der Gesamtgruppe ist die 'Prozentabweichung (Pa)' der Teilgruppe gegenüber der Gesamtgruppe. In dem Beispiel beträgt die Prozentabweichung also 15 Prozentpunkte, oder kurz: $Pa = 15$. Diese Differenz wird negativ, wenn der Zentralwert der Teilgruppe niedriger ist als der Zentralwert der Gesamtgruppe.

Die „Prozentdistanz (Pd)“: In vielen Fällen kann es aufschlussreich sein, nicht eine einzelne Teilgruppe mit der Gesamtgruppe zu vergleichen, sondern zwei Teilgruppen einander gegenüberzustellen. Bei einer solchen „Kontrastanalyse“ wird der prozentuale Anteil, der in der Gesamtgruppe zwischen den Zentralwerten der beiden Gruppen liegt, berechnet und als „Prozentdistanz (Pd)“ bezeichnet.

Die Zufallswahrscheinlichkeit: Bevor eine Abweichung interpretiert wird, sollte geprüft werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit die errechnete Differenz zufällig zustande gekommen sein könnte. Dazu wird der χ^2 -Test berechnet (vgl. ein beliebiges Statistik-Lehrbuch oder Schlömerkemper 1989). Gegenüber der Zufallswahrscheinlichkeit dürfte es allerdings wichtiger sein, die „praktische Bedeutsamkeit“ der Abweichungen zu beurteilen - dies versuchen wir mit Hilfe der oben beschriebenen Prozentabweichung bzw. der Prozentdistanz.

3.2.5 Analyse von Schnittgruppen und Einzelfallprofilen

Neben der Betrachtung von einzelnen Teilgruppen kann es aufschlussreich sein, eine „Schnittgruppe“ aus zwei Teilgruppen zu bilden und diese mit jenen Gruppen zu vergleichen,

denen sie entnommen ist (z.B. Personen mit erwartungswidrigen Messwerten im Vergleich mit den Gruppen, in denen die Daten den mehrheitlichen Trend darstellen).

In ähnlicher Weise kann versucht werden, das Besondere eines „Falles“ (einer einzelnen Person, die allerdings an der Befragung teilgenommen haben muss) dadurch herauszuarbeiten, dass berechnet wird, bei welchen Items sie mit ihren subjektiven Einschätzungen besonders deutlich von der Gesamtgruppe oder einer Teilgruppe, der sie (z.B. nach dem Geschlecht) angehört, abweicht. Dieses Verfahren kann dazu verwendet werden, um Fallstudien mit Untersuchungen in größeren Gruppen zu verbinden (vgl. Schlömerkemper 1987).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es nicht möglich bzw. sinnvoll, solche Profile zu erstellen, weil wir aus Zeitgründen keine Einzelinterviews durchführen konnten. Wir haben aber für die einzelnen Schulen, die an der Untersuchung mitgewirkt haben, solche Profile erstellt, in denen die (Durchschnitts-)Daten der einzelnen Schule mit den Daten der jeweiligen Schulform und mit der Gesamtgruppe verglichen werden. Diese Profile sind allerdings nicht zur Veröffentlichung gedacht, sondern sie können die Schulen anregen, über ihr pädagogisches Profil zu reflektieren und solche Daten bei der Arbeit an ihrem Schulkonzept zu berücksichtigen.

3.3 Fallstudien

Keine wissenschaftliche Studie, die ihrem Gegenstand gerecht werden will, kann sich allein auf quantitative Verfahren beschränken, zumindest sind Ergänzungen durch qualitative Studien immer wünschenswert. In diesem Sinne wurden im Rahmen des Projektes mehrere Fallstudien an einzelnen Schulen durchgeführt. Sie stellten eine wesentliche Ergänzung dar, die vielfältige Anregungen auch zur Interpretation der Daten lieferten. Die Berichte sind – soweit sie von den Schulen zur Veröffentlichung freigegeben wurden – im Teil 2 (Materialien) dokumentiert.

3.4 Analyse von Dokumenten

Mit einem weiteren theoretischen und methodischen Ansatz wurde eine weitere Dimension der Interpretation eröffnet: Auf dem Hintergrund „systemtheoretischer“ Konzepte wurden die während des Projekts publizierten ersten Berichte aus hessischen Schulen nach entsprechenden Hinweisen betrachtet. Auch diese Arbeiten konnten wegen des Abbruchs der Projektarbeiten nicht zu einem letztlich befriedigenden Ergebnis geführt werden (vgl. Teil 2: Materialien).

Teil B: Analysen

In diesem Teil werden die erhobenen Daten unter der Fragestellung des Projektes ausgewertet. Ich verzichte an dieser Stelle auf die ausführliche Dokumentation der Daten (vgl. dazu die Teile 2 (Materialien) und 3 (Tabellen) des Berichts).

4. „Autonomie“

In der bildungspolitischen Debatte wird seit Beginn der 90er Jahre das Thema „Schulautonomie“ sehr kontrovers diskutiert. Dieses Konzept sollte deshalb am Anfang der Studie interpretiert werden. Ich stelle an dieser Stelle die Grundgedanken und Kontroversen um den Autonomie-Begriff nicht noch einmal dar. Eine Zusammenstellung der während der Projektzeit aktuellen Diskussionspunkte ist im Material-Teil des Berichts zu finden¹. Ich beginne sogleich mit dem Bericht über die Ergebnisse der Befragung.

4.1 Assoziationen

Die im Fragebogen zur Einschätzung vorgelegten Begriffe (vgl. die Tabellen im Materialien-Teil!) werden – wie zu erwarten war – unterschiedlich stark mit „Autonomie“ in Verbindung gebracht. Die Daten zu den Assoziationen lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:²

- Die stärksten Assoziationen beziehen sich auf *Faktor 3*: Autonomie wird von vielen Befragten als „Herausforderung“ (,78), als „Gestaltung“ (,81) und als „Verantwortung“ (,88) verstanden und mit „Hoffnung“ (,65), „Qualität“ (,71) und „Leistung“ (,66) sowie mit „Befreiung“ (,51) und „Fortschritt“ (,63) verbunden. Solche ‚konstruktiven‘ Momente der (*eigen-)*verantwortlichen Gestaltung von Schule werden offenbar stark mit Autonomie assoziiert (der Durchschnitt der entsprechenden Items“ beträgt , 75).
- Ähnlich positiv ist *Faktor 1* zu verstehen: Autonomie wird mit „Klarheit“ (,64) und „Konsens“ (,54) verbunden, tendenziell auch mit „Kontrolle“ (,38). Solche Vorstellungen von *Klarheit und Konsens* sind allerdings deutlich schwächer ausgeprägt (der Durchschnitt der entsprechenden Items beträgt , 59)
- Mehrere Begriffe sind dem *Faktor 2* zugeordnet: Die Begriffe „Sorgen“ (,41), „Hindernis“ (,27), „Last“ (,42), „Isolation“ (,21), „Chaos“ (,23) und „Konflikt“ (,58) beschreiben Aspekte der *Besorgnis*. Sie sind allerdings eher als schwach ausgeprägt anzusehen: Offenbar löst der Begriff Autonomie bei den Befragten nur in geringer Weise Besorgnis aus (der Durchschnitt der entsprechenden Items beträgt , 35). Allerdings ragt hier der Wert für „Konflikt“ deutlich

1 Dieser Teil des Projektes wurde vor allem von Leonie Szubries bearbeitet.

2 Der Fragebogen enthielt als Antwortskala die Kategorien 0 = „Ich lehne die Aussage völlig ab“ bis 4 = „Ich stimme der Aussage zu“. In der Auswertung (vgl. ausführlicher dazu Methoden-Kapitel!) werden Mittelwerte berechnet (die Kategorien können als intervallskaliert verstanden werden, weil sie graphisch entsprechend dargestellt wurden). Diese fünfstufige Skala wird zwecks leichter Lesbarkeit auf eine „Einheitsskala“ von ,00 (lehne ab) bis 1,00 (volle Zustimmung) transformiert. Als Maß der Streuung wird die durchschnittliche (absolute) Abweichung vom Mittelwert berechnet; neben der Anzahl der jeweils vorliegenden Antworten (N) werden die prozentualen Häufigkeiten für die einzelnen Antwortkategorien referiert. Die Tabellen werden in der Regel sortiert nach dem Mittelwert bzw. (später) nach den Differenzen zwischen Mittelwerten von Gruppen.

heraus – vermutlich werden Auseinandersetzungen (= „Konflikte“) um das Schulprogramm nicht von vornherein als negativ angesehen.

- Schwierig ist die Deutung des *Faktors 4*: „Spiel“ (,29), „Hilfe“ (,48) und „Gleichheit“ (,39) werden zwar in der Tendenz ähnlich eingeschätzt, aber das gemeinsame Moment könnte m.E. nur spekulativ erschlossen werden. Spielerische Aspekte werden nur in geringem Maße mit Autonomie verbunden, aber auch „Gleichheit“ wird nur in geringem Maße mit „Autonomie“ assoziiert. Wäre nicht zu erwarten, dass eine höheres Maß an „Spiel“ eher zu (noch weniger) „Gleichheit“ führen würde?

Nicht eindeutig zuzuordnen ist der Begriff „Wettbewerb“ (M=,59): er wird sowohl mit der Dimension Besorgnis (Faktor 2) als auch mit der Dimension Gestaltung (Faktor 3) in Verbindung gebracht. Offenbar erscheinen den Befragten beide Bedeutungen denkbar: Autonomie kann zu Konkurrenz in unproduktiver, Besorgnis auslösender Weise führen, aber auch zu produktiven Entwicklungen („Gestaltung“ etc.) herausfordern.

Die folgende *Übersicht* macht die relative Bedeutung dieser vier Faktoren noch einmal deutlich:

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
3	Verantwortung und Gestaltung	6	,75
1	Klarheit und Konsens	2	,59
4	Spiel/Hilfe/Gleichheit	3	,39
2	Besorgnis	6	,35

Die stärkste Zustimmung finden die Dimensionen „Verantwortung und Gestaltung“ sowie „Klarheit und Konsens“, während Aspekte des „Spiels“ und der „Besorgnis“ nur in geringem Maße mit „Autonomie“ in Verbindung gebracht werden.

4.2 Meinungen

In einem weiteren Teil des Fragebogens wurde den Befragten eine Reihe von Aussagen zum Komplex „Autonomie“ vorgelegt mit der Bitte, jeweils einzuschätzen, in welchem Maße diese Aussagen der „persönlichen Meinung“ entsprechen. Die erhaltenen Antworten sind in den Tabellen im Anhang aufgeführt. Daraus sollen die folgenden Ergebnisse hier referiert werden:

- Fast einhellige (und stärkste) Zustimmung findet *Faktor 4*: Der Aussage, „auch eine ‚autonome‘ Schule müsse gewährleisten, dass allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Allgemeinbildung vermittelt werden“ (M = ,94), stimmen fast alle Befragten zu. Ähnlich hoch ist die Zustimmung zu zwei weiteren Aussagen: „Zur Verbesserung der Schule müssen alle Beteiligten einen Beitrag leisten“ (,89) und: „Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich“ (,70). – Diese Form der *Verantwortlichkeit* stellt offenbar eine für wichtig gehaltene Dimension der „Autonomie“ dar.
- Ebenfalls überwiegend stimmen die Befragten zwei Aussagen zu, die als *Faktor 2* gebündelt sind: „Wenn Schulen ‚autonom‘ handeln dürfen, müssen sie sich einer externen Überprüfung stellen.“ (,62) und „Eine Schule, die mehr als bisher selbständig entscheidet, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.“ (,72) – Die Pflicht zur evaluativen *Überprüfung* sehen die meisten Befragten also von vornherein mit „Autonomie“ in Verbindung (wir werden darauf im Kapitel zur „Evaluation“ noch ausführlicher eingehen).
- In *Faktor 3* wird ein Problem angesprochen, das in der öffentlichen Debatte um Autonomie eine erhebliche Rolle spielt: die *Unterschiedlichkeit der Schulen* und deren mögliche Vergrö-

berung. Dieses Problem wird von den Befragten als solches bestätigt, wenn sie den folgenden Aussagen mehrheitlich zustimmen: „Schulautonomie wird die bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen verstärken.“ (,71) und „Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen.“ (,59). Es wird mehrheitlich erwartet, dass „autonome Schulen stärker in einen Wettbewerb zueinander treten werden“ (70).

- Bei *Faktor 1* geht es um eine *generelle Bewertungen* des Konzepts „Autonomie“, wobei positive und problematisierende Aussagen einander gegenüber stehen: „Autonomie“ wird als Anregung, Herausforderung verstanden, sie „mache Mut zur Initiative“ (,71) und „der Wettbewerb werde die Qualität der pädagogischen Arbeit fördern“ (,55). Die problematisierenden Aussagen finden geringere Zustimmung (allerdings auch keine einhellige Ablehnung): Dass das „Konzept der erweiterten Selbständigkeit problematisch“ sei, trifft nicht die Meinung der Mehrheit (M=,40). Und bei der Frage, ob dieses Konzept „Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker“ sei (M=,49), teilen sich die Meinungen deutlich: Jeweils etwa 40 % stimmen dem zu bzw. lehnen es ab (dA=,30; dies ist der höchste ermittelte Streuungswert). Auch die Frage, ob es „problematisch sei, den Begriff „Autonomie“ auf Schule anzuwenden“ wird so beurteilt (M=,48; dA=,27).

Eine Übersicht über die vier Faktoren gibt folgende Tabelle mit den Mittelwerten für die vier Faktoren:

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
4	Verantwortlichkeit	3	,84
2	Pflicht zur Überprüfung	2	,67
3	Unterschiedlichkeit der Schulen	3	,67
1+	Initiative/Herausforderung	3	,62
1-	Problematik des Konzepts	4	,52

Deutlich stehen positive Erwartungen im Vordergrund: Autonomie wird als wachsende Verantwortlichkeit gesehen, die mit einer Verpflichtung zur Evaluation in Verbindung steht. Eine wesentliche Dimension solcher Verantwortlichkeit bezieht sich auf das Problem der wahrscheinlich wachsenden Unterschiedlichkeit der Schulen. In der generellen Bewertung des Konzepts zeigen sich deutliche Diskrepanzen zwischen Befürwortung und Bedenken.

5. „Schulprogramm“

An zweiter Stelle wurde der Begriff „Schulprogramm“ untersucht.¹ Eine ausführliche Auseinandersetzung der diesem Begriff verbundenen konzeptionellen Erwartungen ist im Teil 2 (Materialien) des Berichts zu finden.

5.1 Fragen

Folgende Fragen und Problemstellungen zum Thema "Schulprogramm" sollen in der Untersuchung besondere Beachtung finden:

- (1.) Welchen *Stellenwert* hat das Schulprogramm bzw. die Schulprogrammarbeit *im Schulalltag der Befragten*? Lässt sich aus den Antworten eine schulpolitische Grundstimmung oder -haltung gegenüber dem Vorhaben "Schulprogramme und Evaluation" ausmachen? Gibt es Unterschiede in der Bewertung der drei zentralen Bereiche Schulautonomie, Schulprogramm und Evaluation? Wie beurteilen die Befragten das Thema Schulprogramm im Kontext der öf-

¹ Der Themenbereich „Schulprogramm“ wurde von Eva Pelkner bearbeitet.

fentlichen Debatte um Autonomie und Evaluation? Geben sie differenzierte Stellungnahmen speziell zu Fragen der Schulprogrammarbeit ab? Neben den quantitativen Angaben zum allgemeinen Informiertheitsgrad sowie zur Prioritätenliste schulischer Themen sind hier auch qualitative Ergebnisse (handschriftliche Kommentare zum Fragebogen) zu beachten

(2.) Lässt sich aus den Antworten der Befragten rekonstruieren, ob bzw. wie der Begriff Schulprogramm inhaltlich gefüllt, subjektiv und semantisch besetzt oder politisch ‘vorbelastet’ ist? Ist ein implizites ‘Bild’ von Schulprogramm zu erschließen oder wird es explizit formuliert? Sind die Vorstellungen uneinheitlich oder homogen, lassen sich Grundrichtungen oder gemeinsame Linien erkennen? Hier sind besonders die Assoziationen zum Begriff, die Angaben über Aussagebereiche des Schulprogramms, einzelne Items zur Einschätzung des Gesamtvorhabens sowie Faktorenanalysen zu berücksichtigen.

(3.) Wer soll nach Meinung der Befragten die Arbeit am Schulprogramm leisten und damit auch inhaltlich bestimmen? Wie soll die Beteiligung an entsprechenden Arbeits- bzw. Steuerungsgruppen demokratisch geregelt und praktisch organisiert werden, wie sollen entsprechende Belastungen und Privilegien verteilt werden? Die Aussagen zur Beteiligung von Schulleitung, Eltern und SchülerInnen sowie zur Rolle der Unterstützungssysteme (HeLP, staatliche Schulämter) müssen hier vorrangig herangezogen werden.

(4.) Soll es eine gesetzliche Verpflichtung zur Erstellung eines Schulprogramms (einschließlich einer Umsetzungsfrist) geben oder nicht? Wie werden andere Aspekte der administrativen Umsetzung wie: Stellenwert der HSchG-Novelle für Schulentwicklungsprozesse allgemein, Stundenentlastung, u. a.) bewertet? Zur Differenzierung und Veranschaulichung der Ergebnisse für die Gesamterhebungsgruppe sollen außerdem bestimmte Teilgruppen näher betrachtet bzw. miteinander verglichen werden.

(5.) Lassen sich aufgrund der Daten zwei Lager ausmachen: BefürworterInnen der Schulprogramm-Initiative einerseits gegenüber GegnerInnen dieses Vorhabens andererseits? Haben die beiden Gruppen jeweils ein erkennbares, weitgehend einheitliches Profil oder sind die Motive für Ablehnung bzw. Zustimmung ganz unterschiedlich?

Kann das Schulprogramm Chance für alle jene sein, die statt wachsender Entfremdung und zunehmendem Leistungsdruck mehr Chancengleichheit und Humanität in der Schule wollen, ihre Ziele zu definieren und konkrete Schritte auf dem Weg zu ihrer Verwirklichung zu vereinbaren? Oder besteht im Gegenteil vielmehr die Gefahr einer neuen „Selektivität durch Schulprogramme“ (K.-C. Lingelbach), wenn sich Schulen über die Attraktivität ihres Angebotes ihre Schülerschaft selbst auswählen, dadurch zusätzliche Sponsoren anziehen und so wiederum ihre Position im Wettbewerb mit andern schulischen ‚Anbietern‘ verbessern können?

Neben diesen gegensätzlichen Positionen wird auch die eher nüchterne Sicht vertreten, dass Schulprogramme gar nicht wirklich etwas so grundlegend Neues, sondern lediglich die logische Fortsetzung der längst begonnenen Umstrukturierung und Profilbildung an Schulen sind.

5.2 Assoziationen

Zum Begriff Schulprogramm assoziieren die Befragten (vgl. die Tabellen im Teil 2: Materialien) am häufigsten den Begriff „Verantwortung“ (,83), gefolgt von „Kooperation“ (,80). Mit Schulprogramm am wenigsten verbunden werden „Chaos“ (,22) und „Isolation“ (,19).

Überwiegend positiv besetzte Assoziativbegriffe wie „Kooperation“, „Gestaltung“, „Klarheit“, „Konsens“ u. a. finden sich im oberen Drittel der mittleren Häufigkeiten. „Konflikt“ und „Wettbewerb“ erhalten eine mittlere Wertigkeit und stehen in direkter Nachbarschaft (,59 / ,56). Weniger häufig genannt werden ambivalente oder eher negative Assoziationen wie „Kontrolle“, „Last“, „Macht“, „Sorgen“, „Hindernis“ oder „Isolation“. Die stärksten durchschnittlichen Abweichungen zeigen die Begriffe „Kraft“, „Sorgen“, „Gleichheit“ und „Last“.

- Bei *Faktor 1* sind die stärksten Assoziationen zu finden: Mit Schulprogramm wird vor allem „Verantwortung“ (,83) gefolgt von „Kooperation“ (,80) verbunden; dies gilt auch für die Begriffe „Herausforderung“ (,76), „Gestaltung“ (,79), „Fortschritt“ (,65), „Qualität“ (,70), „Hoffnung“ (,63) und „Vielfalt“ (,68). Die Dimension kann – wie schon bei Autonomie – als *(eigen-)verantwortliche Gestaltung* bezeichnet werden.
- *Faktor 4* ist nur durch zwei Begriffe als „Konsens“ (,69) und „Klarheit“ (,72) zu bezeichnen. Diese Dimension wird deutlich mit „Schulprogramm“ in Verbindung gesehen.
- Als *Faktor 2* tritt hier die Dimension *Besorgnis* mit den Begriffen „Sorgen“ (,39), „Hindernis“ (,28) usw. auf. Die Assoziationen sind in der Ausprägung auch bei „Schulprogramm“ eher schwach. „Chaos“ (,22) und „Isolation“ (,19) werden mit Schulprogramm fast gar nicht verbunden.
- Als *Faktor 3* werden die Begriffe „Gleichheit“ (,38), „Spiel“ (,26) und „Hilfe“ (,52) mit ähnlichen Antworttendenzen assoziiert, aber auch hier (wie schon bei „Autonomie“) scheint mir kaum nachvollziehbar, was das Gemeinsame dieser Begriffe ausmacht.

Der Begriff „Wettbewerb“ (,59) ist auch bezüglich Schulprogramm sowohl mit der Dimension *Besorgnis* als auch mit *Gestaltung* verbunden. Offenbar wird Wettbewerb durchaus in seinen fördernden wie in seinen behindernden Möglichkeiten erlebt.

Die folgende Tabelle soll die Assoziationen zu „Schulprogramm“ übersichtlich darstellen::

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
1	verantwortliche Gestaltung	7	,72
4	Konsens/Klarheit	2	,71
3	Gleichheit/Spiel	3	,39
2	Besorgnis	6	,34

Auch ist deutlich erkennbar, dass die beiden Dimensionen, die produktive Möglichkeiten ansprechen, eine deutlich stärkere Zustimmung finden als die beiden Dimensionen, in denen *Besorgnis* zum Ausdruck kommt.

Das Spezifische der Assoziationen zu „Schulprogramm“ soll im Folgenden durch einen *Vergleich mit den Assoziationen zu „Autonomie“* verdeutlicht werden. Die Daten sind im Anhang zusammengestellt.

Die Assoziationen zu „Schulprogramm“ sind denen zu „Autonomie“ weitgehend ähnlich, ein paar Differenzen sind jedoch auffällig: Bei „Autonomie“ werden die Begriffe „Konsens“, „Kontrolle“ und „Klarheit“ in geringerem Maße assoziiert als bei „Schulprogramm“. Offenbar wird ein „Schulprogramm“ in gewisser Weise als Einschränkung der bei „Autonomie“ erwarteten Offenheit verstanden. Ein „Schulprogramm“ zielt mehr auf eine klare und dann auch kontrollierbare Festlegung, es grenzt also nach dem Eindruck der Befragten die mit „Autonomie“ durchaus erlebte „Befreiung“ ein Stück weit (wieder) ein (Diff=,09). Gleichwohl wird ein „Schulprogramm“ im Vergleich mit „Autonomie“ durchaus (mit geringfügig höheren

Werten) auch als „Hilfe“ und „Fortschritt“ erlebt, „Sorgen“ und „Verantwortung“ sind bei „Schulprogramm“ etwas geringer als bei „Autonomie“.

5.3 Meinungen

Zur Bedeutung von Schulprogrammen wurden im Fragebogen mehrere Aussagen vorgelegt, zu denen die persönliche Meinung zum Ausdruck gebracht werden sollte (vgl. Tabellen im Anhang). Anhand einer Faktorenanalyse sollen die zentralen Befunde referiert werden:

- Höchste Zustimmung findet (mit erkennbarem Abstand) die Forderung „Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muss veränderbar bleiben“ (,91). Aber dies scheint eine eher prinzipielle Feststellung zu sein, die sich nicht gegen eine entsprechende Praxis richtet, denn die Aussage, „die Festlegung eines Schulprogramms (führe) zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung“, wird von fast allen Befragten abgelehnt (,26.) Gemeinsam mit den folgenden Items bildet diese Aussage den *Faktor 1*, der als *Prozesshaftigkeit* bezeichnet werden kann:

- > „Ein Schulprogramm sollte die Ziele der Entwicklung so klar beschreiben, dass sie eindeutig überprüft werden können“ (,76)
- > „Die Arbeit am Schulprogramm muss gut organisiert werden, bevor man beginnt“ (,78)
- > „Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms ist die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule“ (,69).

Dabei werden „Eindeutigkeit“ und „Veränderbarkeit“ offenbar nicht als Gegensätze verstanden, sondern als wechselseitige Voraussetzung: die Klärung der aktuellen Situation und die Offenlegung der Ziele machen erst Veränderungen möglich; eine gute Organisation solcher Prozesse dürfte wichtig und hilfreich sein.

Grundsätzlich finden es die meisten Befragten „gut, dass staatliche Schulen ihr pädagogisches Leitbild überdenken sollen“ (,79). Sie gehen aber in gleicher Weise davon aus, dass es „Widerstand weckt, wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird“ (,75). Eine ähnliche Differenz hatte sich ja schon bei der Frage nach wichtigen Themen und Problemen gezeigt: Die Klärung pädagogischer Konzepte/Leitbilder ist wünschenswert und wichtig, aber dies muss nicht in Form eines Schulprogramms geschehen. Dem entsprechend findet die Aussage, dass sich durch die Festlegung eines Schulprogramms die pädagogische Arbeit verbessern werde, nur Zustimmung in mittlerer Stärke (,55).

- Den *Faktor 2* markieren eindeutig *negative Aussagen* zum Schulprogramm – sie werden überwiegend abgelehnt:

- > „Das Schulprogramm wird im Wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält“ (,39)
- > „Die Arbeit am Schulprogramm ist Zeitverschwendung“ (,27)
- > „Die Festlegung eines Schulprogramms führt zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung“ (,26).
- > „Ein Schulprogramm hat für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung“ (,26)

Dass Schulprogramme „Werbefroschüren sind, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben“, findet immerhin bei 40 % der Befragten Zustimmung, aber ein Drittel lehnt es ab (M=,52; dA=,25). Etwas häufiger wird vermutet, dass „ehrgeizige Schulen

mit einem Schulprogramm zeigen wollen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen“ (,76). Die faktorielle Verbindung mit den genannten negativen Aussagen deutet darauf hin, dass solche Werbemaßnahmen und Selbstdarstellungen eher skeptisch bis ablehnend eingeschätzt werden.

- Bei *Faktor 3* werden die mögliche *positive Bedeutung* und *Chancen* der Schulprogramm-Arbeit beurteilt: Die Arbeit an den Schulprogrammen werde „Schule und Bildungspolitik stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen“ (,53) und „Eltern ermöglichen, die beste Schule für ihr Kind auszuwählen“ (,47) und „Eltern könnten durch die Mitarbeit am Schulprogramm auf die Gestaltung der Schule einwirken“ (,60).

In diesen drei Dimensionen der Arbeit am Schulprogramm (Prozesshaftigkeit, mögliche Probleme und mögliche positive Wirkungen/Chancen) spielt es eine von vielen Befragten anerkannte Rolle, das „sich alle Beteiligten stärker mit ‚ihrer‘ Schule identifizieren werden“ (,69) und dass die Erarbeitung eines Schulprogramms „das Gemeinschaftsgefühl der daran Beteiligten erhöht“ (,69). Deshalb wird es als „gut (bezeichnet), dass Schulen in einem Schulprogramm ihr pädagogisches Konzept der Öffentlichkeit bekannt machen“ (,74). Dabei findet es allerdings nur bei etwa einem Drittel der Befragten Zustimmung, dass „zur Arbeit am Schulprogramm alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden sollen“ (M=,41). Bei der gesetzlichen Verpflichtung zur Erarbeitung eines Schulprogramms haben viele Befragte also deutlich artikulierte Vorbehalte.

Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick:

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
1	Prozesshaftigkeit	4	,79
3	Chancen	6	,60
2	Probleme	7	,40

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Arbeit an einem Schulprogramm von den meisten Befragten *positiv beurteilt* wird: In der Prozesshaftigkeit dieser Arbeit werden Chancen gesehen, die sich vor allem in einer stärkeren Beteiligung und einer stärkeren Identifikation ausdrücken werden. Die Chancen der Schulprogramm-Arbeit überwiegen nach Meinung der meisten Befragten die möglichen (wenn auch nicht generell geleugneten) Probleme.

Die Auswertung der Fragebögen legt den Schluss nahe, dass die Mehrheit der Befragten das Thema „Schulprogramm“ gar nicht (mehr) auf eine schulpolitisch grundsätzliche, theoretische Weise erörtern will, wie es ihnen der Ansatz unserer Befragung zunächst nahe legt. Der Umgang zumindest mit diesem Teil des Gesamtvorhabens scheint, von Ausnahmen abgesehen, eher nüchtern und pragmatisch. Nicht das Ob eines Schulprogramms, sondern vielmehr das Wie steht im Vordergrund der Debatte.

Schulprogramm-Arbeit wird mehrheitlich für sinnvoll und notwendig gehalten, soll aber freiwillig sein. Die mit ihr verbundenen Lasten sollen gerecht auf alle an Schule direkt Beteiligten verteilt werden. Inhaltlich besteht man auf einer explizit pädagogischen Orientierung.

Ein wichtiges Anliegen ist vielen Befragten, dass die Schule gewährleisten muss, allen SchülerInnen die Grundlagen der Allgemeinbildung zu vermitteln.

Die Vermutung, die Entwicklung von Schulprogrammen werde zu einer verschärften Konkurrenz zwischen Schulen gleicher Schulform führen, wird von den Befragten partiell geteilt. Konkurrenzdruck zwischen Schulen der gleichen Schulform spielt weder bei der Motivation

zur Schulprogramm-Arbeit, noch bei der Beschreibung des Schuleinzugsgebiets eine erkennbare Rolle.

Die Evaluation von Schulpraxis und -programm soll von einzelnen LehrerInnen bzw. von der Gruppe der LehrerInnen durchgeführt werden, am wenigsten wird sie von externen Wirtschaftsunternehmen gewünscht. Hierbei rangiert die Erziehungswissenschaft deutlich vor Schulaufsicht, HKM. u. a. !

Die eingangs aufgestellte These scheint sich zu bestätigen, dass die Mehrheit derjenigen, die überhaupt zur Beantwortung des Fragebogens bereit waren, dem Vorhaben „Schulprogramm und Evaluation“ insgesamt eher positiv bzw. konstruktiv-kritisch gegenüberstehen.

Häufig werden eher die Modalitäten seiner Durchführung bemängelt: In einer Zeit, in der viele Schulen ohnehin mit deutlich verschlechterten Rahmenbedingungen zu kämpfen haben (LehrerInnenmangel, Mittelkürzungen, usw.), empfinden die ProbandInnen die Schulprogrammarbeit vor allem als ungerechtfertigte Zusatzbelastung. Außerdem fühlen sich viele für die propagierten Kooperations- und Kommunikationsmethoden, die aus dem Bereich der Organisationsentwicklung stammen, nicht ausreichend qualifiziert.

Hier äußert sich vorwiegend eine Art „Schulprogramm-ja-aber“-Haltung, wie sie in der zu Beginn vorgenommenen Typisierung von Pro- und Contra-Haltungen beschrieben wurde: Man fragt etwa, warum der Vorstoß gerade jetzt kommt - und nicht z. B. bereits vor 10 bis 20 Jahren, als die Lage der Schulen noch besser war. Unter den aktuellen Bedingungen einer Krisen- und Mängelverwaltung, warum auf die vorgegebene Weise.

Auch die Kommentare heben besonders die mit dem Schulprogramm verbundene „Mehrarbeit“ hervor. Teilweise wird sie aufgrund der gegenwärtigen Bedingungen als zum gegenwärtigen Zeitpunkt „unzumutbar“ angesehen.

Der allgemein eher zustimmende Tenor wird allerdings durch die Kommentare (S. 2 des Fragebogens) wieder etwas relativiert. Hier wird z. T. ähnlich massiv Kritik am Vorhaben des Kultusministeriums geübt wie von den Schulen, die vorn vorne herein abgesagt haben.

Diese Kritik verbinden einige Kommentare auch mit Überlegungen zu Zweck und Ziel der Befragung selbst: Eine Gruppe von LehrerInnen, die sich selbst explizit als GEW-Mitglieder äußern, lehnte den Fragebogen als „Akzeptanzstudie“ im Interesse und Auftrag des Hessischen Kultusministeriums ab. Einzelne Kommentare sehen im „Schulprogramm (..) ein sehr durchsichtiges Täuschungsmanöver“. Schließlich sei das „Thema bereits seit längerem in der pädagogischen Diskussion“, werde jetzt aber offiziell propagiert, „um den Bildungsniedergang in Deutschland zu verschleiern“.

Das Schulprogramm erscheint als „modernes Mäntelchen abgeguckt bei den modernen Dienstleistungsunternehmen“, allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: „Am Markt kann allerdings der Verbraucher entscheiden, das wird aber das KM bei den Schulen nie zulassen“.

Andere sahen den Fragebogen allgemein als wenig geeignet an, die Zustimmung der Schulen zu der ohnehin umstrittenen Anweisung des Ministeriums zu erhöhen (Modellschule Obersberg).

Im Rahmen der schulpolitischen Großdebatte um „Autonomie“ und „Evaluation“ erscheint auch das Schulprogramm als brisantes Thema, das kontrovers und durchaus auch emotional diskutiert wird.

Zur generellen Einschätzung schulpolitischer Reformvorhaben sei abschließend folgender Kommentar zitiert: „Im Übrigen gilt nach B. Brecht: Ja, mach nur einen Plan, sei nur ein großes Licht; und dann mach noch einen zweiten Plan - gehen tun sie beide nicht“.

6. „Evaluation“

Als dritter Begriff des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ ist der Begriff der „Evaluation“ zu betrachten.¹ Eine systematische Darstellung der mit „Evaluation“ verbundenen Konzepte ist im Teil 2 (Materialien) des Berichts zu finden.

6.1 Fragen

Welche Befürchtungen/Hoffnungen/Wünsche stellen sich bei Hessischen Lehrerinnen und Lehrern ein, wenn sie mit der Aufforderung konfrontiert werden, die eigene Arbeit zu evaluieren? Welche grundsätzliche Haltung besteht gegenüber „Evaluation“ der schulischen Arbeit bzw. welche Assoziationen weckt der Begriff bei den Befragten?

In Anlehnung an Erfahrungsberichte aus der Literatur muss der Evaluationsbegriff als „vorbelastet“ gelten. Im Schulalltag löse der Begriff Assoziationen wie Kontrolle, Beurteilung, Hierarchie oder technokratisches Datensammeln aus.

Die persönliche Haltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Evaluation in der Schule soll – korrespondierend zu den oben dargestellten Positionen bzw. möglichen Vorbehalten – analysiert werden. Neben der persönlichen Haltung gegenüber Evaluation als Instrument der Qualitätssicherung schulischer Arbeit, können darüber hinaus Motive auf psychischer Ebene angenommen werden, die eine (bewusste/ unbewusste) positive oder negative Haltung gegenüber Evaluation begünstigen (z.B.: Wunsch nach größerer Wertschätzung der eigenen Arbeit (mittels Transparenz), Hoffnung auf Anerkennung (innerhalb/ außerhalb der Schule), Profilierungswünsche, ... aber auch: Angst vor Transparenz/ Bloßstellung/ Bewertung („Vor allem ist Evaluation Bewertung. Gerade hierin besteht die Brisanz der Evaluation. Es geht um die Frage nach der Erreichung von Standards“ (Philipp/Rolff 1998). „Evaluation ist Bewertung. Es geht also um Bewertung, in welcher Form auch immer, mit welchem Zweck auch immer. Es steht also die Qualität von irgendetwas auf dem Prüfstand.“, Konkurrenz/ Konflikt, ... etc.) (Das könnte sich auch schon bei den Assoziationen niederschlagen) oder auch Wut: Höhere Arbeitsbelastung und der Gedanke: „Evaluation mache ich doch schon immer“.

Die Frage, welche Bereiche schulischer Arbeit überhaupt von Evaluation betroffen sein sollten, lehnt an die Einteilung hinsichtlich möglicher Bereiche an, die von erweiterter Selbständigkeit mehr oder weniger stark betroffen sein können/sollen. Die hier gemachten Angaben korrespondieren ebenso mit den genannten politischen/persönlichen/psychischen Motiven. (Korrelationen können überprüft werden). Damit hängt auch die Frage nach dem Wunsch der Lehrerinnen und Lehrer zusammen, welche Personengruppen überwiegend/ausschließlich/gar

1 Der Themenbereich „Evaluation“ wurde vor allem von Barbro Walker bearbeitet.

nicht an der Durchführung von Evaluationen beteiligt sein sollten (Wunsch nach demokratischer Beteiligung aller, Angst vor Transparenz, Wunsch nach Präsentation der Arbeit in der Öffentlichkeit, ...)

6.2 Assoziationen

Wie bei den Befragungen zu „Autonomie“ und zu „Schulprogramm“ wurde die Liste mit möglichen Assoziationsbegriffen auch zu „Evaluation“ vorgelegt (Die Daten sind im Teil 2 zu finden). Hier wurden drei Faktoren ermittelt:

- Die stärkste Zustimmung findet *Faktor 3*: Die Befragten assoziieren mit „Evaluation“ die Begriffe „Verantwortung“ (,74), „Qualität“ (,70) und „Leistung“ (,69); hierzu gehören auch „Qualität“ (,70) und „Klarheit“ (,65) mit ebenfalls hohen Mittelwerten. Man kann diese Dimension als „*Qualitätssicherung*“ bezeichnen: Evaluation wird als verantwortliche und anspruchsvolle Aufgabe verstanden.
- Zu *Faktor 1* gebündelt werden die Begriffe „Befreiung“ (,28), „Kraft“ (,38), „Gestaltung“ (,56), „Fortschritt“ (,54), „Hoffnung“ (,50) und „Konsens“ (,41). Hier wird offenbar die konstruktiv-produktive Bedeutung der Evaluation im Sinne von *Gestaltung und Konsens* bewertet. Sie wird allerdings nicht als sehr hoch eingeschätzt – nur ein Teil der Befragten drückt positive Assoziationen aus.
- Dem *Faktor 2* sind folgende Begriffe zugeordnet: „Hindernis“ (,31), „Sorgen“ (,37), „Last“ (,43), „Konflikt“ (,56), „Chaos“ (,19). Diese Dimension der *Besorgnis* wird nur von einer Minderheit der Befragten mit Evaluation assoziiert.

Auffällig ist, dass der Begriff „*Kontrolle*“ (M=,68) bei allen drei Faktoren ‚lädt‘: Offenbar wird „Kontrolle“ – und damit auch Evaluation – einerseits als ein Mittel der verantwortungsbewussten Qualitätssicherung und Gestaltung, zum anderen aber auch als ein Merkmal von Evaluation empfunden, das Besorgnis auslöst. Mit Evaluation werden offenbar sowohl Hoffnungen und positive Erwartungen als auch Befürchtungen verbunden.

Zur Übersicht sollen die Durchschnittswerte für die drei Faktoren beitragen:

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
3	Qualitätssicherung	2	,72
1	Gestaltung und Konsens	8	,47
2	Besorgnis	7	,36
Item	„Kontrolle“	1	,68

Die Bedeutung für eine Qualitätssicherung wird von der Mehrheit deutlich mit „Evaluation“ verbunden; Bedenken im Sinne von Besorgnis werden nur von einer Minderheit der Befragten geäußert. Hinsichtlich einer „Kontroll“-Funktion scheinen die Meinungen geteilt bzw. ambivalent zu sein.

Das Spezifische des Begriffs „Evaluation“ kann durch einen *Vergleich mit den Assoziationen zu „Schulprogramm“* verdeutlicht werden: Die Daten sind im Anhang in Tab. 22-3 zu finden. Folgende Unterschiede sind auffällig:

- Die Unterschiede sind hier deutlich größer und zwar in negativer Richtung: „Evaluation“ wird deutlich stärker als „Kontrolle“ erlebt (sowie tendenziell eher als „Last“ und „Hindernis“). Deutlich eingeschränkt erlebt werden Möglichkeiten der „Gestaltung“ (-,23), der „Kooperation“ (-,20) und des „Konsens“ (-,28), die „Vielfalt“ ist ebenfalls geringer (-,22). Auffäl-

lig ist dabei, dass Begriffe wie „Qualität“ und „Konflikt“ bei „Schulprogramm“ und „Evaluation“ in gleicher Weise assoziiert werden (Diff=,00): Evaluation wird also nicht als besonderes Mittel zur Qualitätssicherung verstanden, von dem über die Arbeit an einem Schulprogramm hinaus Wirksamkeit erwartet wird.

- Überraschend ist es m.E. auch, dass „Evaluation“ in eher geringerem Maße mit „Wettbewerb“ assoziiert wird. Vermutlich wird eine eventuell verschärfte Konkurrenz zwischen Schulen schon aufgrund der Schulprogramme erwartet, ohne dass diese durch Evaluation noch verschärft würde. Und wenn „Evaluation“ gegenüber „Schulprogramm“ in geringerem Maße als „Fortschritt“ gesehen wird (Diff=,11), bestätigt dies noch einmal die Deutung, dass die Befragten durch „Evaluation“ die Möglichkeiten der Gestaltung tendenziell eingeschränkt sehen.
- Festgehalten werden sollte auch, dass der Begriff „*Verantwortung*“ zwar mit „Schulprogramm“ und „Evaluation“ in starker Weise verbunden ist, dass er aber bei „Evaluation“ weniger als zutreffend eingeschätzt wird (Diff=,09). Offenbar haben die Befragten zu „Evaluation“ (zum Zeitpunkt der Befragung) ein eher distanziertes Verhältnis. Dass Evaluation zur Gestaltung der Schule beitragen kann und dass eine Qualitätssicherung zum „Verantwortungs“-Bereich von Lehrerinnen und Lehrern gehören könnte, ist noch nicht im Blick. Allerdings wird bei allen drei Begriffen „Verantwortung“ am stärksten assoziiert und mit einem – möglicherweise mühevollen, aber auch lohnenden – Verständigungs- und Kooperationsprozess verbunden. Eine Befragte drückte dies in einem schriftlichen Kommentar zum Fragebogen mit den Worten aus: „Wir sind alle LehrerInnen und tragen die gleiche Verantwortung“.¹

6.2.1 Evaluation im Vergleich mit „Autonomie“ und „Schulprogramm“

Vergleicht man die Assoziationen zu den drei zentralen Begriffen „Schulautonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ miteinander, so fällt zunächst ins Auge, dass die Assoziation mit dem Begriff ‘Verantwortung’ bei allen 3 Begriffen an erster Stelle genannt ist, wobei sie beim Schulprogramm mit ,83 zwischen Autonomie (,88) und Evaluation (,74) liegt.

Tab. 6-1: Assoziationen zu Autonomie, Schulprogramm, Evaluation (Mittelwerte):

Item	Autonomie	Schulprogramm	Evaluation
Verantwortung	,88	,88	,74
Gestaltung	,81	,79	,56
Herausforderung	,78	,76	,64
Kooperation	,78	,80	,60
Qualität	,71	,70	,70
Vielfalt	,69	,68	,46
Leistung	,66	,68	,69
Hoffnung	,65	,63	,50
Klarheit	,64	,72	,65
Fortschritt	,63	,65	,54
Wettbewerb	,59	,59	,56
Konflikt	,58	,56	,56
Kraft	,58	,54	,38
Konsens	,54	,69	,41

1 Dabei wären weitergehende Fragen zu klären: Welche Formen von „Verantwortung“ und „Kooperation“ sind gemeint oder gewünscht? Wer wird als Agentin oder Agent verstanden? Steht die schulinterne Kooperation im Vordergrund (z. B. zwischen Schulleitung und Schulprogramm-Gruppe, zwischen Schulprogramm-Gruppe und Restkollegium, oder zwischen Schulprogramm-Gruppe und Eltern) oder geht es um die Zusammenarbeit mit den vorgesetzten Behörden, die schließlich dem Schulprogramm zustimmen müssen?

Befreiung	,51	,42	,28
Hilfe	,48	,52	,52
Macht	,43	,40	,43
Last	,42	,41	,43
Sorgen	,41	,39	,37
Gleichheit	,39	,38	,35
Kontrolle	,38	,50	,68
Spiel	,29	,26	,16
Hindernis	,27	,28	,31
Chaos	,23	,22	,19
Isolation	,21	,19	,20

Tab. 6-2: Tabelle wie oben, alphabetisch sortiert>

Item	Autonomie	Schul- program	Evaluation
Befreiung	,51	,42	,28
Chaos	,23	,22	,19
Fortschritt	,63	,65	,54
Gestaltung	,81	,79	,56
Gleichheit	,39	,38	,35
Herausforderung	,78	,76	,64
Hilfe	,48	,52	,52
Hindernis	,27	,28	,31
Hoffnung	,65	,63	,50
Isolation	,21	,19	,20
Klarheit	,64	,72	,65
Konflikt	,58	,56	,56
Konsens	,54	,69	,41
Kontrolle	,38	,50	,68
Kooperation	,78	,80	,60
Kraft	,58	,54	,38
Last	,42	,41	,43
Leistung	,66	,68	,69
Macht	,43	,40	,43
Qualität	,71	,70	,70
Sorgen	,41	,39	,37
Spiel	,29	,26	,16
Verantwortung	,88	,83	,74
Vielfalt	,69	,68	,46
Wettbewerb	,59	,59	,56

6.2.2 Vergleich: Autonomie – Evaluation

Tab. 6-3: Vergleich der Assoziationen zu „Autonomie“ und „Evaluation“:

Item	Aut	Ev	Ev-Aut
Kontrolle	,38	,68	,30
Hindernis	,27	,31	,04
Hilfe	,48	,52	,04
Leistung	,66	,69	,03
Last	,42	,44	,02
Klarheit	,64	,65	,01
Macht	,43	,43	,00
Qualität	,70	,70	,00
Konflikt	,58	,57	-,01
Isolation	,21	,20	-,01
Sorgen	,40	,37	-,03
Wettbewerb	,59	,56	-,03
Chaos	,23	,19	-,04
Gleichheit	,40	,36	-,04
Fortschritt	,62	,54	-,08
eingefügt	,88	,77	-,11
Konsens	,53	,41	-,12

Item	Aut	Ev	Ev-Aut
Spiel	,28	,16	-,12
Herausforderung	,78	,65	-,13
Verantwortung	,87	,74	-,13
Hoffnung	,65	,51	-,14
Kooperation	,78	,60	-,18
Kraft	,58	,38	-,20
Befreiung	,51	,29	-,22
Vielfalt	,69	,46	-,23
Gestaltung	,81	,56	-,25

Tab. 6-4: Vergleich: Schulprogramm - Evaluation

Item	SP	Ev	Ev-SP
Kontrolle	,50	,68	,18
Hindernis	,28	,31	,03
Last	,42	,44	,02
Konflikt	,56	,57	,01
Isolation	,19	,20	,01
Leistung	,68	,69	,01
Hilfe	,52	,52	,00
Qualität	,70	,70	,00
Sorgen	,39	,37	-,02
Wettbewerb	,58	,56	-,02
Macht	,41	,43	-,02
Chaos	,22	,19	-,03
Gleichheit	,39	,36	-,03
Klarheit	,72	,65	-,07
Spiel	,25	,16	-,09
Verantwortung	,83	,74	-,09
Fortschritt	,64	,54	-,10
Herausforderung	,76	,65	-,11
Hoffnung	,63	,51	-,12
Befreiung	,42	,29	-,13
Kraft	,54	,38	-,16
Kooperation	,80	,60	-,20
Vielfalt	,68	,46	-,22
Gestaltung	,79	,56	-,23
Konsens	,70	,41	-,29

Bereits an der zweiten Stelle der obigen Tabellen gehen die Assoziationen auseinander: Während bei Autonomie auf Verantwortung „Gestaltung“ folgt, geht sie beim Schulprogramm einher mit „Kooperation“, bei Evaluation mit „Qualität“.

Es ließe sich fragen, ob Verantwortung für das Schulprogramm eher als drückende, vielleicht sogar ungerechtfertigte Zusatzbelastung, oder vielmehr als positiv empfundene Herausforderung und Möglichkeit der gestalterischen Einflussnahme gesehen wird¹.

Die enge Verbindung von Schulprogramm und „Kooperation“ könnte darauf hindeuten, dass Verständigungsprobleme, Schwierigkeiten der Konfliktregelung und gelingendes gemeinsames Handeln im komplexen Schulgefüge von den Befragten hier besonders stark wahrgenommen werden².

- 1 Ein Blick auf die Meinungen zu Evaluation zeigt etwa, daß die Aussage „Öffentlichkeit u. Steuerzahler erwarten gute Arbeit“ mit ,82 die höchste Zustimmung erhalten hat. Verantwortung wird eben offenbar auch als Aufforderung zur ‘Antwort’ auf die von außen gestellten Anforderungen wahrgenommen.
- 2 Hierfür spricht wohl auch das große Interesse der LehrerInnen an Fortbildungen zu Moderationsmethoden; zur Moderationsmethode als Grundlage des Verfahrens zur Erstellung von Schulpro-

„Verantwortung“ läge demnach in der aktiven Herstellung eines mühevollen - aber möglicherweise auch als lohnend empfundenen - Verständigungs- und Kooperationsprozesses unter oft schwierigen äußeren Rahmenbedingungen. Hier scheinen sich besonders die LehrerInnen angesprochen zu fühlen; so heißt es in einem schriftlichen Kommentar zum Fragebogen: „Wir sind alle LehrerInnen und tragen die gleiche Verantwortung“.

Allerdings könnte hier auch ein Hinweis auf bereits manifeste Konflikte zwischen den am Schulprogramm Beteiligten gesehen werden.

So wäre etwa zu fragen: Welche Formen und AgentInnen von „Verantwortung“ und „Kooperation“ sind gemeint oder gewünscht? Steht die schulinterne Kooperation im Vordergrund (z. B. zwischen Schulleitung und Schulprogramm-Gruppe, zwischen Schulprogramm-Gruppe und Restkollegium, oder zwischen Schulprogramm-Gruppe und Eltern) oder geht es um die Zusammenarbeit mit den vorgesetzten Behörden, die schließlich das Schulprogramm genehmigen müssen? Verweisen die Kommentare zum Fragebogen auf Erfahrungen gelungener oder misslungener Kooperation? Wie wird sich die von der neuen hessischen Landesregierung geplante Einschränkung der Rechte der Schulkonferenz auf die Verteilung von Verantwortung und die Formen der gemeinsamen Arbeit am Schulprogramm niederschlagen?

Auch am unteren Ende der Liste der genannten Assoziationen finden sich Übereinstimmungen zwischen den drei Begriffen: „Chaos“ wird mit ,19 bis ,23 nur in geringem Maße assoziiert¹.

6.3 Meinungen zu „Evaluation“

Wie die Befragten inhaltlich über „Evaluation“ denken, ist in einem entsprechenden Fragenkatalog angesprochen worden. Die Daten sind im Anhang zu finden. Die wichtigsten Ergebnisse seien kurz festgehalten:

- Die höchste Zustimmung findet *Faktor 3*: Hier wird der *öffentliche Anspruch auf Evaluation* angesprochen; folgende Aussagen markiert diese Dimension:
- „Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird“ (,83)
- „Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, dass man Qualität bekommt“ (,73)
- „Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, dass die Arbeit der Schule überprüft wird“ (,69; das Item lädt auch auf Faktor 1).

Der so charakterisierte öffentliche Anspruch auf Evaluation bzw. Qualitätssicherung der schulischen Arbeit wird also weitgehend anerkannt.

grammen vgl. etwa Lange, Carmen / Mietens, Artur. Schulprogrammentwicklung: Beschäftigungstherapie? Oder reale Chance für Schulen? Ein Verfahrensvorschlag. Grünberg 51998

1 Ein Vergleich der LehrerInnen mit der Gesamterhebungsgruppe zeigt allerdings, daß die LehrerInnen den Begriff Schulprogramm etwas stärker mit „Chaos“ und weniger stark mit „Qualität“ in Verbindung bringen.

- Auf dem *Faktor 1* werden mögliche Wirkungen der Evaluation angesprochen. Es geht vor allem um die mögliche *positive Wirkung einer öffentlichen Darstellung* der Schulen. Dies Aspekte werden jeweils von einer leichten Mehrheit der Befragten positiv eingeschätzt:

- > Nach der Evaluation ihrer Arbeit könnten Lehrerinnen und Lehrer „der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen“ (,60),
- > das „Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit werde sich bessern“ (,52),
- > auch eine Schule, die mit gutem Ergebnis evaluiert ist, könne sich in der Öffentlichkeit besser darstellen“ (,66).

Mit dem öffentlichen Anspruch auf Evaluation (Faktor 3 – s.o.) korrespondieren Aussagen, in denen Evaluation positiv eingeschätzt wird: Die Mehrheit findet es „gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird“ (,68), wenn eine Schule sich auf pädagogische Ziele geeinigt hat, müsse auch „überprüft werden, ob sie erreicht wurden“ (,74). Zustimmung findet es auch, dass mit Evaluation „objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden sollen“ (,60). Bei den beiden Fragen, die sich auf die Form der Evaluation beziehen, findet eine „interne Evaluation“, der sich Lehrerinnen und Lehrer „unterziehen“ sollen, mehr Zustimmung (,65) als eine „externe Evaluation“ (,49). Bei beiden Aussagen gehen die Meinungen allerdings in auffälliger Weise weit auseinander (dA= ,27 bzw. ,26).

- *Faktor 2* bezieht sich auf mögliche *schulinterne negative Auswirkungen* : Die entsprechenden Aussagen finden (im Vergleich mit den anderen Aussagen dieses Komplexes) geringe Zustimmung, sie werden aber auch nicht eindeutig abgelehnt:

- > „Evaluation führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen“ (,53)
- > „Evaluation wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern“ (,47)
- > „Evaluation schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein“ (,42).

Die jeweils stark besetzte mittlere Antwortkategorie deutet darauf hin, dass die Befragten hier unsicher sind und die Möglichkeit solcher negativer Auswirkungen nicht ausschließen mögen, sie aber auch nicht dramatisieren wollen.

- Schließlich wird ein *Faktor 4* identifiziert: Er ist in den Items dieses Fragen-Komplexes offenbar wenig repräsentiert ist, aber unabhängig von den anderen Dimensionen beurteilt worden:

- > „Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen“ (,54)
- > „Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen“ (,66)
- > „Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb“ (,72).

Hier wird eine *pädagogische Eigenständigkeit* der Lehrerschaft reklamiert, die sich auch auf Fragen der Evaluation und der Qualitätssicherung bezieht. Wenn pädagogische Arbeit in der Schule nach schulspezifischen Kriterien beurteilt wird (und nicht nach primär ökonomischen Gesichtspunkten), dann können sich Lehrerinnen und Lehrer der Evaluation ohne Besorgnis stellen, dann – so könnte man mit Blick auf Faktor 1 folgern – werde sich die Qualität der schulischen Arbeit zeigen und das Ansehen der Lehrerschaft gestützt werden.¹

¹ Aus den in die Fragebögen eingefügten Kommentaren lässt sich ein grundsätzliches Misstrauen bei einigen Befragten gegenüber dem Begriff „Evaluation“ herauslesen: Es wird z.B. gefragt, weshalb man überhaupt den Begriff „Evaluation“ verwende. Es wird vermutet, man wolle mit diesem

Zur Übersicht können die Mittelwerte der Faktoren berechnet werden:

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
3	der öffentliche Anspruch auf Evaluation	2	,78
1	öffentliche Wirkungen der Darstellung einer Schule	11	,62
4	pädagogische Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer	2	,60
2	schulinterne Probleme	3	,47

Weitgehend akzeptiert wird von den Befragten also, dass die Öffentlichkeit einen Anspruch darauf hat, dass die Qualität der Arbeit in der Schule gewährleistet bzw. überprüft (evaluiert) wird. Und in umgekehrter Richtung wird es als mögliche Wirkung der Evaluation begrüßt, dass die Schule in der Öffentlichkeit besser und positiver wahrgenommen wird, wenn sie sich (besser und deutlicher) darstellt. Betont wird allerdings zugleich, dass die Lehrerschaft die Aufgabe der Evaluation selbst zu leisten imstande ist.

Begriff Sachverhalte wie „Kontrolle“ verschleiern oder dies interessant und neu klingen und damit als wichtig erscheinen lassen. So wird z.B. gefragt: „Wieso sagt man statt Evaluation nicht einfach Leistungskontrolle?“.

Vermutlich spielt es für die Einstellungen zu „Schulprogramme und Evaluation“ auch eine Rolle, in welchem Maße die Befragten über dieses Programm informiert sind. Eine entsprechende Frage erbrachte folgende Verteilung der Antworten:

Tab. 6-1: Bekanntheit des Begriffs „Evaluation“:

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
231	Der Begriff "Evaluation" ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,48	,21	875	10	27	35	20	9

Dem Item „der Begriff Evaluation ist LuL geläufig“ stimmen nur 29 % der Befragten zu (M = ,48). Im Vergleich zu „Schulprogramm“ (,61) und Autonomie (,51) ist der Begriff „Evaluation“ (,48) den Befragten am wenigsten geläufig. (Bei „Autonomie“ stimmen 32% zu, bei „Schulprogramm“ sogar 48%). Am geläufigsten ist der Begriff "Schulprogramm" (fast der Hälfte der Befragten ist er geläufig), mit „Autonomie“ und „Evaluation“ können dagegen nur etwa ein Drittel der Befragten etwas anfangen. Es ist aber an dieser Stelle auch eine deutliche Diskrepanz zwischen Lehrerinnen und Lehrern und den anderen Erhebungsgruppen zu sehen. Den Nicht-Lehrerinnen und Lehrern (also vor allem Experten und Angehörigen des HKM) ist der Begriff geläufiger (vgl. die entsprechende Tabelle im Teil 3: Tabellen).

Im Rahmen der qualitativen Auswertung lässt sich aus den geäußerten Kommentaren ein grundsätzliches Misstrauen dem Begriff 'Evaluation' gegenüber herauslesen: Es wird z.B. gefragt, weshalb man überhaupt den Evaluationsbegriff verwende. Es wird die Vermutung geäußert, man wolle mit dem Begriff Sachverhalte verschleiern oder wichtig, interessant und neu klingen lassen. Die Befragten stehen dem Begriff Evaluation eher skeptisch gegenüber (zumindest im Zusammenhang mit der Reform), vermuten sie doch eine Intention hinter seiner Einführung. (Bspw. wird gefragt: „Wieso sagt man statt Evaluation nicht einfach Leistungskontrolle?“).

7. Aktuelle „Themen und Probleme“

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Adressaten gefragt, „wie wichtig es Ihnen persönlich ist“, dass eine Reihe von Themen bzw. Problemen an der Schule bearbeitet werden. Mit diesem Fragenkomplex sollte keineswegs systematisch oder gar repräsentativ erhoben werden, welche „Probleme“ an hessischen Schulen zurzeit bestehen. Vielmehr wurde vermutet, dass die Einstellungen zu „Schulprogramme und Evaluation“ damit in Zusammenhang stehen könnten, welche „Themen und Probleme“ an den einzelnen Schulen als bedeutsam erlebt werden. Gleichwohl sollen hier zunächst die Ergebnisse für alle Befragten referiert werden. Im Anhang sind die entsprechenden Daten sowie eine Faktorenanalyse dokumentiert. Die wesentlichen Aspekte sollen hier kurz erwähnt werden:

- Alle zu diesem Komplex im Fragebogen aufgeführten Aspekte werden von der Mehrheit als wichtig eingeschätzt – lediglich „die pädagogische Tradition der Schule“ wird im Durchschnitt nur mit knapp mittlerer Zustimmung (,45). bedacht.
- Höchste Priorität haben dabei für die Mehrzahl der Befragten die Themen „das Lernen des Lernens“ (mit M=,85) und „Soziales Lernen“ (mit ,84) – nur einzelne Befragte haben dies nicht als wichtig eingeschätzt. Diese Aufgaben werden von vielen Befragten (nach den Er-

gebnissen der Faktorenanalyse; *Faktor 1*) im Zusammenhang gesehen mit Aspekten, die als *fachübergreifend* und/oder *schulbezogen* zu verstehen sind und im Rahmen der Schule (und weniger von einzelnen Lehrenden) zu bearbeiten sind: die „Umwelterziehung“ (,75), das „fachübergreifende Lernen“ (,73), der „Projektunterricht“ (,68); die beiden letztgenannten Themen sind zugleich auf Faktor 4 bezogen (s.u.) , bei dem schulbezogene Fragen im Vordergrund stehen.

- Ebenfalls als sehr wichtig wird es eingeschätzt, „das *pädagogische Konzept der Schule* zu klären“ (,83). Zu diesem *Faktor 4* gehören auch die „Klärung des Schulprofils“ (,69), die „Entwicklung eines Schulprogramms“ (,67) und die „pädagogische Tradition der Schule“ (,45). Dazu gehören tendenziell auch Fragen des „fachübergreifenden Lernens“ (,73), des „interkulturellen Lernens“ (,65), des „Projektunterrichts“ (,68) und der „Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld“ (,70). Dabei fällt auf, dass diese Aspekte offenbar mit ähnlicher Tendenz beantwortet wurden (nur dann kann ein „Faktor“ errechnet werden), dass aber die Zustimmung zu „Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule“ deutlich höher (,83) ist als zu dessen Verschriftlichung bzw. der schulbezogenen Festlegung in Form eines Schulprogramms (,67) oder eines Schulprofils (,69). Das bedeutet offensichtlich, dass die Klärung des pädagogischen Konzepts zwar durchaus für sinnvoll gehalten, aber nicht in gleicher Weise mit der (gar verpflichtenden) Erarbeitung eines Schulprogramms in Verbindung gebracht wird.
- Als ein weiterer Komplex (*Faktor 2*) können Probleme des *allgemeinen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler* identifiziert werden: „Gewalt an der Schule“ (M=,78), Disziplinprobleme“ (,72), „Drogen in der Schule“ (,72), die „Schulsozialarbeit“ (, 69) sowie die „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten“ (,81). Auch diese Aspekte werden im Schnitt als wichtig zu behandelnde Themen bzw. Probleme benannt.
- Als ein Problem, das ebenfalls als wichtig zu behandeln eingeschätzt wird, sind die auf den Unterricht bezogenen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (*Faktor 3*): dabei wird die „Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler“ (,83) von fast allen als wichtig zu behandelnde Aufgabe beschrieben. In diesen Kontext gehören auch die „kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (,72) und „der Unterricht in meinem Fach“ (,70). Hier scheint die individuelle Arbeit der Lehrenden angesprochen zu sein: sie wird offenbar von vielen dann als schwierig angesehen, wenn Lernvoraussetzungen und/oder die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler nicht den Erwartungen entspricht oder sehr unterschiedlich ist.

Wenn man die Streuung der Daten ansieht, zeigt sich, dass die „Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer“ (M=,67; dA=,25) und die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ (,68; ,24) sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Ein Vergleich von weiblichen und männlichen Befragten wird zeigen, dass Frauen diesem Thema höhere Priorität einräumen (,73) als Männer (,62).

Überdurchschnittlich hoch ist die Streuung auch bei der Frage, wie wichtig die „Entwicklung eines Schulprogramms“ ist (,67; ,23): Offenbar hatte sich zum Zeitpunkt der Befragung hierzu noch keine einheitliche Meinung gebildet. Ähnlich unterschiedlich ist auch die Einschätzung zur „pädagogischen Tradition der Schule“ (,45; ,22): Jeweils etwa ein Zehntel der Befragten hat dies als „überhaupt nicht wichtig“ bzw. als „ohne Einschränkung wichtig“ bezeichnet. Es scheint also unterschiedliche Vorstellungen darüber zu geben, ob das pädagogische Profil einer Schule aus ihrer Tradition schöpfen kann oder sollte bzw. ob die eigene Schule eine solche Tradition überhaupt hat oder entwickeln sollte.

8. Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“

Im Folgenden sollen einzelne Aspekte referiert werden, die erkennbar machen können, wie Lehrerinnen und Lehrer das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ insgesamt einschätzen:

8.1.1 Der Anspruch auf „Qualität von Schule“

Mit zwei Items wurde erfragt, ob ein öffentlicher Anspruch auf eine angemessene Qualität der Arbeit in der Schule akzeptiert wird:

Tab. 8-1: Aussagen zu „Qualität von Schule“:

213	Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird.	,83	,17	933	1	2	9	39	48
212	Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, dass man Qualität bekommt.	,73	,19	880	4	5	20	38	34

Die Befragten halten einen hohen Anspruch an die Qualität von Schulen für legitim. Die Aussage: „Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, dass man Qualität bekommt“ findet eine sehr hohe Zustimmung, ebenso wie: „Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, dass die Arbeit der Schule überprüft wird“. Dass seitens der Öffentlichkeit auch tatsächlich eine hohe Erwartung an die Qualität von Schule besteht, steht für die Befragten außer Zweifel: „Öffentlichkeit und Steuerzahler erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird“ findet die bei 87% der Befragten Zustimmung (*die höchste Zustimmung im Itemblock „Meinungen“*).

8.1.2 Evaluation in der Schule

Und wie steht es um die Berechtigung von „Evaluation“?

Tab. 8-2: Aussagen zum Sinn von „Evaluation“

205	"Evaluation" ist in der Schule nicht sinnvoll.	,25	,25	884	49	17	20	9	4
214	Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, dass die Arbeit der Schule überprüft wird.	,69	,21	883	4	6	28	38	25
218	Wenn die Arbeit einer Schule regelmäßig überprüft wird, verbessert das ihre Qualität.	,57	,25	929	10	15	27	32	16
216	Ich finde es gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird.	,68	,22	877	5	7	24	35	28
211	Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.	,74	,18	935	3	5	18	39	35
232	Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,66	,22	915	5	8	26	38	22
207	Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb.	,72	,26	939	7	11	15	23	45
227	"Evaluation" wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern.	,47	,24	917	15	22	35	17	11
226	Wenn eine Schule mit gutem Ergebnis evaluiert worden ist, kann sie sich in der Öffentlichkeit besser darstellen.	,66	,21	872	5	8	23	44	19
217	Wenn Deutschland im internationalen Vergleich bestehen will, muss es seine Schulen einer Qualitätskontrolle unterziehen.	,59	,26	923	11	12	25	33	19

Die Befragten sprechen sich mehrheitlich für eine Evaluation der schulischen Arbeit aus: Der Aussage „Ich finde es gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird“ stimmen 63% der Befragten überwiegend zu, dagegen nur 13% der Aussage „Evaluation ist in der Schule nicht sinnvoll“. Für die Erkenntnis, dass die Befragten Evaluation von Schule befürworten, spricht auch die Tatsache, dass die Aussage „Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische

Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden“ von 74 % der Befragten überwiegend Zustimmung erfährt. Das korrespondiert auch mit Kommentaren im Fb zum SP, in denen der Wunsch nach Verbindlichkeit und Überprüfung der gesetzten Ziele deutlich wird¹). Bis auf den Bereich „Personalfragen“ wird Evaluation für alle genannten Bereiche von Schule von jeweils 60% oder mehr der Befragten als sinnvoll erachtet. Die Mehrheit der Befragten geht nicht davon aus, dass Evaluation das Betriebsklima an Schulen verschlechtert (Item Nr.23).

Neben einer offenbar ohnehin als legitim empfundenen Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit halten die Befragten Evaluation offensichtlich *erst recht* dann für nötig, wenn Schulen mehr Entscheidungsfreiheiten als bisher eingeräumt wird (Erweiterte Selbständigkeit). Unklar bleibt dabei allerdings, aufgrund welcher *Funktion von Evaluation* die Befragten bei Schulen in erweiterter Selbständigkeit diese als besonders wichtig erachten (Mehr Evaluation weil die Schulen dann zu größerer Offenlegung/ Legitimation verpflichtet sind oder mehr Evaluation, weil die Schulen dann stärker selbständig an ihrer Entwicklung arbeiten müssen?)

Obwohl die Mehrheit der Befragten sich also prinzipiell für Evaluation in der Schule ausspricht, weist sie aber auch darauf hin, dass man schulische Arbeit nicht überprüfen kann, wie Arbeit kommerzieller Institutionen (Eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der Überprüfbarkeit päd. Arbeit wird deutlich geäußert- vgl. dazu auch Pkt. 4.3.7).

Die Befürchtung, Evaluation werde das Betriebsklima an Schulen verschlechtern, findet sich durch 28% der Befragten bestätigt, die Mehrzahl scheint sich allerdings eher nicht sicher zu sein, ob eine Verschlechterung des Betriebsklimas wirklich zu befürchten ist (*Vielleicht auch hier wieder die Haltung „Vielleicht“, „Es kommt drauf an“*).

52% der Befragten halten Evaluation für ein „Bestehen“ im Internationalen Wettbewerb für unerlässlich. Ob auch die Tatsache, dass 63% Prozent der Befragten der Meinung sind, Evaluation ver helfe einer Schule zu einer besseren Darstellung nach außen (vgl. Item 226) im Sinne eines Wettbewerbsbestehens zu interpretieren ist (oder im Sinne eines „Besser bekannt machen“), bleibt offen.

8.1.3 Vermutete Absichten der Politik

In der Diskussion über „Evaluation“ findet sich häufig die Behauptung, es gehe im Grunde um eine Verschärfung der Kontrolle. Dazu wurden folgende Fragen gestellt:

Tab. 8-3: Vermutungen über die politische Absicht von „Evaluation“:

215	Mit "Evaluation" sollen objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden.	,60	,23	916	8	10	31	36	16	
206	Mit "Evaluation" soll schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes.	,56	,26	884	11	17	27	29	16	

52% der Befragten haben den Verdacht, Evaluation solle dazu dienen, schulische Arbeit objektiven (und damit messbaren) Kriterien unterzuordnen (also zu operationalisieren). Über die Bewertung dieser Idee/ Absicht wird dabei keine Aussage getroffen. 45% der Befragten un-

1 Man gewinnt den Eindruck, es gehe den Befragten auch darum, endlich ALLE Beteiligten zur Mitarbeit zur verpflichten- damit es nicht immer nur einige wenige bleiben, die sich engagieren. Deutlich wird das v.a. beim SP, wo (unter: „Ich würde am SP mitarbeiten, wenn.....“) die Verpflichtung aller zur Mitarbeit oberster Wunsch ist. So könnte man vermuten/ interpretieren, daß Evaluation von einigen Befragten als Überprüfungsinstanz bzw. Überwachungsinstanz geradezu gewünscht wird zur Sicherstellung der Mitarbeit/ Beteiligung aller (Lehrerinnen) am SE-Prozeß

terstellen die Absicht, Evaluation diene einer Effektivitätsüberprüfung im Sinne eines (betriebswirtschaftlichen) Kosten-Nutzen-Verhältnisses. (Dass eine solche Idee als Absicht für die Einführung von Evaluation in der Schule von den Befragten grundsätzlich abgelehnt wird, zeigt sich deutlich am Item 207.)

8.1.4 Evaluation und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern

Wie verhalten sich Lehrerinnen und Lehrer zu der Forderung, ihre pädagogische Arbeit in Prozesse der Evaluation einzubeziehen? Sehen sie Evaluation als „professionelle“ Aufgabe?

Tab. 8-4: Einstellungen zur Evaluation als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

223	Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen.	,54	,19	920	5	16	44	24	10
220	Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen.	,66	,22	880	4	9	26	39	22
208	"Evaluation" macht das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent.	,62	,22	936	5	11	30	37	17
224	"Evaluation" schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	,42	,27	923	21	26	25	19	8
225	"Evaluation" führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen.	,53	,24	918	10	19	31	28	12
219	Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine "Evaluation".	,51	,29	931	19	19	23	20	19
210	Das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit wird sich bessern, wenn sich die Schulen einer "Evaluation" stellen.	,52	,27	894	15	18	25	28	15
209	Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich evaluieren lassen, können sie der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen.	,60	,24	937	8	13	27	37	16
230	"Evaluation" darf nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein.	,60	,28	901	9	16	27	20	28

Die Befragten sprechen sich überwiegend für eine Evaluation ihrer eigenen Arbeit aus. Offensichtlich ist die grundsätzliche Bereitschaft, auch die eigene päd. Arbeit zu evaluieren bzw. evaluieren zu lassen, groß. 72% halten Evaluation im Bereich päd. Praxis überwiegend für sinnvoll, 62% stimmen der Aussage „Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen“ überwiegend zu. Auch die Befürchtung, „Evaluation schränkt die päd. Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein“, wird nur von 27 Prozent der Befragten vertreten. 48 % haben diese Befürchtung nicht. 54 % der Befragten gehen davon aus, Evaluation mache das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent (erstaunlich-auch in Anbetracht der Zweifel, die hinsichtlich der Messbarkeit pädagogischer Arbeit in den Kommentaren geäußert werden!) Das erklärt evtl. auch die Tatsache, dass die Befürchtung, Evaluation könne zu Konkurrenz unter den Lehrkräften führen, immerhin von 40% der Lehrerinnen für realistisch gehalten wird (Zunehmende Transparenz erhöht natürlich prinzipiell die Möglichkeit der Konkurrenz- die Frage ist, wie sich die Transparenz ausdrückt bzw. wie mit ihr umgegangen wird; Supervisions- bzw. Beratungsbedarf!)

Erstaunlich ist auch, dass das kritische Hinterfragen der eigenen Arbeit offenbar von den meisten LuL nicht als ausreichend betrachtet wird. Selbst bei kritischer Hinterfragung der eigenen Arbeit wird Evaluation noch als unerlässlich betrachtet.

43% Prozent der Befragten sind sogar davon überzeugt, Evaluation werde dazu beitragen, das Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer in der Öffentlichkeit zu verbessern (vgl. Item 210). 53% sind davon überzeugt, durch Evaluation werde sich die geleistete Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern besser darstellen lassen (vgl. Item 209)

Obwohl Lehrerinnen und Lehrer als Evaluatoren favorisiert werden, stimmt fast die Hälfte der Befragten der Aussage zu, Evaluation dürfe nicht mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand für Lehrerinnen und Lehrer verbunden sein. Diese Haltung gegenüber möglicher Mehrarbeit findet sich auch in Verbindung mit dem Schulprogramm. Insgesamt ist die Tendenz bei allen Aspekten dieser Reform (v.a. bei den Lehrerinnen und Lehrern): „Im Prinzip ja, wenn....“ Die Reform wird von der überwiegenden Mehrheit grundsätzlich befürwortet, allerdings müssten zuvor bestimmte Voraussetzungen (z.B. bessere finanzielle Situation der Schulen) erfüllt sein bzw. bestimmte Bedingungen eingehalten werden (z.B. Ausschluss von Mehrarbeit).

8.1.5 Bereiche von Schule, auf die sich Evaluation beziehen soll

Wenn Evaluation als Aufgabe akzeptiert wird, auf welche Bereiche der Schule soll sich diese dann sinnvoller Weise beziehen?

Tab. 8-5: In welchem Maße ist Ihrer Meinung nach "Evaluation" in den folgenden Bereichen sinnvoll? – Alle Personen/Fälle

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
188	im Hinblick auf das pädagogische Konzept einer Schule	,77	,19	871	3	3	17	33	43
192	für die Beurteilung der pädagogischen Praxis	,75	,20	870	4	5	18	33	40
189	bei der Organisation der Schule	,74	,19	869	3	5	19	40	33
191	bei der Verwendung der Finanzen	,67	,23	872	6	8	22	37	26
190	bei Personalfragen	,55	,25	863	11	16	31	27	15

Bei der Frage nach den Bereichen von Schule, in denen Evaluation als sinnvoll erachtet wird, steht das Pädagogische Konzept einer Schule an erster Stelle; 76 % der Befragten halten die Evaluation des Pädagogischen Konzepts einer Schule für sinnvoll, 72%

Am wenigsten wird dagegen Evaluation im Bereich Personalfragen als sinnvoll erachtet (unklar ist, ob Evaluation da wirklich als unpassend erachtet wird oder ob Angst nach persönlicher Bewertung dahinter steckt); nur 42% stimmen hier überwiegend zu.

Es ist umso erstaunlicher, dass Evaluation für den Bereich 'Pädagogische Praxis' von 72% der Befragten als sinnvoll erachtet wird, wenn man bedenkt, dass zugleich massive Zweifel hinsichtlich der Überprüfbarkeit pädagogischer Ziele geäußert werden (vgl. Pkt. 8.1.6).

Interpretation/ Vermutung: Vielleicht äußert sich hier der prinzipielle Wunsch nach der Überprüfung pädagogischer Ziele (vielleicht auch des eigenen Könnens und Sichtbarmachung des eigenen Einsatzes) die aber gleichzeitig wiederum als schwierig erachtet wird- (Antinomie pädagogischen Handelns!!).

8.1.6 Evaluation pädagogischer Ziele

Es besteht seitens der Befragten eine große Skepsis gegenüber der Messbarkeit pädagogischer Ziele. So viel Zustimmung Evaluation in der Schule bzw. päd. Ziele grundsätzlich auch findet: Es besteht ein erheblicher Zweifel an der Messbarkeit bzw. objektiver Überprüfbarkeit päd. Arbeit/ Ziele (umso erstaunlicher ist es, dass Evaluation für den Bereich Pädagogische Ziele für geeigneter gehalten wird als für Finanzen). Die Befragten stellen sich die Frage, welche Kriterien für Qualität von Schule überhaupt herangezogen werden können/ sollen. Sie sind sich aber einig darüber, dass Schülerleistungen nicht als Qualitätskriterium herangezogen werden dürfen (in einigen Kommentaren gibt es Anspielungen auf TIMSS und das dort verwendete Qualitätskriterium („Abfragekenntnisse“). Eine häufig von Lehrer/innen vertretene Ansicht ist die, dass Qualität von Schule vor allen Dingen über die Qualität des Unterrichts zu

definieren und damit vom „guten Lehrer“ abhängig ist. Bezüglich der Frage nach den Qualitätskriterien und der Operationalisierbarkeit pädagogischer Ziele sind sich die Befragten aber in einem Punkt einig: „Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden, wie das Kosten- Nutzen- Verhältnis in einem Kommerziellen Betrieb“. Diese Aussage wird sowohl als „kann nicht“, aber auch „soll nicht“ verstanden.

8.1.7 Interne und/oder externe Evaluation?

Mit zwei Items sollte geprüft werden, ob die Bedeutung von internen und externer Evaluation unterschiedlich beurteilt wird:

Tab. 8-6: Einschätzungen zu interner bzw. externer Evaluation

222	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen "Evaluation" unterziehen.	,65	,26	920	9	9	23	31	28
221	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen "Evaluation" stellen.	,49	,27	917	19	18	26	22	14

Die Befragten geben interner gegenüber externer Evaluation den Vorzug. „Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen Evaluation unterziehen“ findet bei fast 60% der Befragten überwiegend Zustimmung; „Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen Evaluation stellen“ dagegen nur bei 37%.

Erstaunlich ist aber dennoch, dass fast die Hälfte (37%) einer externen Evaluation zustimmt (hier noch mal die Abweichungen LuL vs. Rest kontrollieren).

Interpretation/ Vermutung: Im Zusammenhang mit Evaluation besteht ein großes Bedürfnis nach Neutralität und Professionalität, die wahrscheinlich nach Meinung der LuL nur von *außen bzw. einer neutralen Instanz* kommen kann (das korrespondiert mit den Angaben unter ‘Personengruppen, die Evaluation durchführen sollen)

9. Interaktionsprozesse (Ein „Blick auf andere Akteure“)

Wenn Lehrerinnen und Lehrer, die nach traditionellem Verständnis ihre Berufsrolle eher als „Einzelkämpfer“ verstehen, aufgefordert werden, für ihre Schule ein gemeinsames pädagogisches Programm zu entwickeln, das sie dann auch noch als „verbindlich“ verstehen und ausführen sollen, dann werden sie sich – möglicherweise mehr als bisher – fragen, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie bei entsprechenden Diskussionen bei ihre Kolleginnen und Kollegen zu rechnen haben: Wird man sich verständigen können oder liegen die Meinungen zu weit auseinander? In welchem Maße werden die anderen bereit sein, sich auf eine solche gemeinsame Arbeit einzulassen? Wo könnte es Konflikte geben, wo befindet man selbst sich möglicherweise in einer Minderheiten- oder gar Außenseiterposition? Und wie verhalten sich die eigenen Meinungen zu denen anderer Funktionsträger, die ebenfalls mit der Schulprogramm-Arbeit zu tun haben (von der Schulleitung bis zur Bildungspolitik)?

Solche Beziehungsaspekte sozialpsychologischer Art sollten mit einem Teil des Fragebogens angesprochen werden, der danach fragt, in welchem Maße bestimmte Positionen, zu denen die Befragten bereits persönlich Stellung genommen hatten, mutmaßlich bei anderen „Akteuren“ der Schulprogramm-Arbeit vorzufinden sind. Dies ist natürlich als rein spekulativ zu verstehen. Es geht keineswegs darum, die Meinungen der anderen sozusagen auf einem methodisch indirekten Weg zu erfassen, sondern es geht darum, ob die Interaktionsprozesse, die bei der gemeinsamen Arbeit in Gang kommen bzw. intensiviert werden sollen, möglicherweise durch

Erwartungen über die Positionen „der anderen“ (vor-)belastet sein könnten. Wir haben nicht nach den Meinungen der anderen fragen wollen, sondern nach Meinungen über die Meinungen der anderen.¹ Die folgende Auswertung bezieht sich nur auf die Daten von Lehrerinnen und Lehrern (N = 860?).

Aus der Vielzahl möglicher Fragestellungen wurden vier Aspekte einbezogen. Zu entsprechenden Aussagen hatten die Befragten bereits an früherer Stelle des Fragebogens ihre eigene persönliche Meinung zum Ausdruck gebracht hatten. Folgende Aspekte und Items wurden für diesen Teil der Studie ausgewählt:

- Zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Schulprogramm-Arbeit: „Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden“.
- Zu den Wirkungen der Schulprogramm-Arbeit in der Schule: "Wenn eine Schule ein „Schulprogramm“ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern."
- Zur Bedeutung der Evaluation: "Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen."
- Zur politischen Einschätzung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“: "Das Vorhaben "Schulprogramme und Evaluation" soll die bittere Pille der Sparzwänge versüßen."

Bei der folgenden Auswertung werden jeweils zunächst (in den Tabellen-Teilen unter a) die Daten der befragten Lehrerinnen und Lehrer dargestellt, es folgen (unter b) zum Vergleich die Daten der entsprechenden Teilgruppen, wie diese selbst sich in der Befragung zu der fraglichen Aussage geäußert hatten, und schließlich werden (unter c) aus den Teil-Tabellen a und b die Daten zum besseren einmal nebeneinander gestellt, um sie rascher vergleichen zu können.

9.1 Zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Schulprogramm-Arbeit

Wenn den Lehrerinnen und Lehrern per Gesetz eine neue Aufgabe zugesprochen wird, dürfte es nicht selbstverständlich sein, dass alle Beteiligten sich in gleicher Weise vorstellen, mit welcher Verbindlichkeit Lehrerinnen und Lehrer sich dieser Aufgabe widmen werden. Wie Lehrerinnen und Lehrer dies selbst sehen und welche Einstellungen sie bei „anderen Akteuren“ vermuten, soll im Folgenden analysiert werden.

Tab. 9-1: „Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden“; Teil-Tabellen a bis c:

a) die Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrerinnen und Lehrer	,38	,28	817	30	19	27	15	9

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer lehnen in der Befragung eine ‚Dienst-Verpflichtung‘ überwiegend ab (M=,38). Allerdings sind sie dabei deutlich unterschiedlicher Meinung (dA=,28): Immerhin ein Viertel (24 %) stimmt der Aussage zu, die Hälfte (49 %) lehnt sie ab.

b) Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrer über andere Akteure;
(aufsteigend nach M sortiert):

Mutmaßungen über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
der LehrerInnen an meiner Schule	,34	,25	710	30	26	27	10	6
der SchülerInnen unserer Schule	,50	,24	675	16	18	34	19	14
der Eltern	,63	,25	687	7	12	29	28	25
der Mitglieder unserer Schulleitung	,66	,25	708	8	9	22	34	28
der ErziehungswissenschaftlerInnen	,69	,23	674	5	7	27	31	30

1 U.W. gibt es für eine solche Art der Fragestellung keine standardisierten Vorbilder.

Mutmaßungen über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
der Schulaufsicht	,73	,22	682	5	6	19	32	38
der BildungspolitikerInnen	,77	,21	683	4	5	16	30	45

Bei ihren Kolleginnen und Kollegen vermuten die befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass eine Verpflichtung zur Schulprogramm-Arbeit noch (etwas) stärker abgelehnt wird ($M=,34$; für 56% wird eine Ablehnung vermutet). Bei den anderen „Akteuren“ wird dagegen vermutet, dass sie einer solchen Verpflichtung eher bzw. weit überwiegend zustimmen: Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine mittlere teils/teils-Position angenommen ($M=,50$), während bei Eltern ($,63$), bei der Schulleitung ($,66$) und der Erziehungswissenschaft ($,69$) deutlich vermutet wird, dass sie eine Verpflichtung befürworten. Recht eindeutig wird dies von der Schulaufsicht und den Bildungspolitikern erwartet ($M=,73$ und $,77$).

Wie sehen diese Gruppen das selbst? Aus Teilwertungen der Gesamtbefragung können die entsprechenden Werte den Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber gestellt werden:

c) die Selbsteinschätzungen der entsprechenden Gruppen zu dieser Aussage:

Gruppe...	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrerinnen und Lehrer	,38	,28	817	30	19	27	15	9
KlassenleiterInnen	,39	,28	526	30	18	27	15	9
Erziehungswissenschaft/Experten	,52	,23	43	9	23	35	16	16
FunktionsstelleninhaberInnen	,54	,27	205	14	19	25	24	19
BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	,59	,28	22	5	27	23	18	27
Schulaufsicht	,67	,24	30	7	10	20	37	27

c) Vergleich der Mutmaßungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den Selbsteinschätzungen der entsprechenden Gruppen:

Gruppe	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel	N Selbst
KlassenleiterInnen	,39	,34	-,05	526
Lehrerinnen und Lehrer	,38	,34	-,04	817
FunktionsstelleninhaberInnen	,54	,66	,12	205
Schulaufsicht	,67	,73	,16	30
Erziehungswissenschaft/Experten	,52	,69	,17	43
BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	,59	,77	,18	22
Durchschnitt der Diff.			,09	

Mit ihren Kolleginnen und Kollegen fühlen sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer in der Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer zur Arbeit am Schulprogramm verpflichtet werden sollten, in der Ablehnung weitgehend einig. Dabei nehmen sie stärker an, dass KlassenleiterInnen zu einer solchen Verpflichtung neigen, als diese selbst es in der Befragung bekundet haben ($,66$ zu $,54$) vehementer dagegen sind. Offenbar finden KlassenleiterInnen die Arbeit an einem gemeinsamen Programm ‚aller Klassen‘ weniger wichtig, als es ihnen unterstellt wird – vielleicht weil sie sich auf die Arbeit in ihrer Klasse konzentrieren wollen. Auffällig und bedenkenswert ist die deutliche Diskrepanz zwischen den Vermutungen über die Gruppen Schulaufsicht/Erziehungswissenschaft/Bildungspolitik und den Selbsteinschätzungen der Befragten aus diesen Gruppen: Diesen wird von den Lehrerinnen und Lehrern in deutlich stärkerem Maße unterstellt, die hielten eine Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer für notwendig oder wenigstens für wünschenswert („sollten ...verpflichtet werden“), während diese selbst es zwar mehrheitlich, aber doch keineswegs einhellig äußern. (Interessant könnte es hier vermutlich sein, ob sich bei einer umgekehrten Befragung zeigen würde, dass den Lehrerinnen und Lehrern seitens der Administration etc. eine Ablehnung stärker unterstellt wird, als sie von den Betroffenen artikuliert würde.)

9.2 Zur Wirkung der Schulprogramm-Arbeit

Das Konzept „Schulprogramme und Evaluation“ dürfte bei den verschiedenen Beteiligten unterschiedliche Erwartungen wecken. Wie sehen dies Lehrerinnen und Lehrer selbst und welche Erwartungen vermuten sie bei den „anderen Akteuren“?

Tab. 9-2: „Wenn eine Schule ein ‚Schulprogramm‘ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.“; Teil-Tabellen a bis c:

a) die Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrerinnen und Lehrer	,53	,20	804	9	14	38	32	7

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer haben für sich selbst tendenziell die Meinung geäußert, dass die Arbeit an einem Schulprogramm die pädagogische Arbeit der Schule verbessern wird ($M=,53$), sie haben dabei häufig die mittlere oder die tendenziell zustimmende Antwortkategorie gewählt (mit 38 bzw. 32 %). Mögliche Effekte schätzen sie vorsichtig ein. Stimmen sie darin mit den mutmaßlichen Ansichten der anderen Akteure überein?

b) Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrer über andere Akteure (aufsteigend nach M sortiert):

Mutmaßungen über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
der SchülerInnen unserer Schule	,44	,20	692	12	24	44	17	3
der LehrerInnen an meiner Schule	,48	,18	721	8	23	41	24	4
der Eltern	,56	,19	703	5	12	45	29	9
der Schulaufsicht	,71	,20	686	3	5	24	38	29
der Mitglieder unserer Schulleitung	,72	,18	719	2	5	22	45	26
der ErziehungswissenschaftlerInnen	,72	,18	685	3	5	21	41	30
der BildungspolitikerInnen	,79	,20	699	3	5	12	33	47

Bei ihren Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Schule nehmen die Befragten keine größere Zuversicht wahr, als sie es für sich selbst ausgedrückt haben. Generell vermuten die meisten befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass ihre Kolleginnen und Kollegen die Wirkungsaussichten eines Schulprogramms etwas skeptischer einschätzen als sie selbst: während sie selbst zu einer positiven Einschätzung neigen (39 % positive Aussagen), vermuten sie, dass ihre Kolleginnen und Kollegen dies nicht so stark tun (31 % positive Aussagen). Geringere Erwartungen vermuten sie dagegen bei den Schülerinnen und Schülern: sie werden in der Mehrheit allenfalls mittlere oder tendenziell skeptische Einschätzungen artikulieren. Die Eltern scheinen ein wenig stärker zur Zuversicht zu neigen. – Deutlich höhere Erwartungen werden dagegen den BildungspolitikerInnen „unterstellt“: Sie würden nach Meinung der befragten Lehrerinnen und Lehrer von der Schulprogramm-Arbeit große pädagogische Effekte erhoffen (zu 80 % positiv). Auch für die Schulleitung, die Erziehungswissenschaft und die Schulaufsicht werden ähnlich hohe Erwartungen vermutet. Diese Differenz zwischen den Erwartungen der Lehrerschaft und der politisch-administrativen Ebene hat sich auch an anderer Stelle gezeigt (vgl. auch Schlömerkemper 1999): Die Lehrerinnen und Lehrer teilen mehrheitlich nicht den Optimismus, den sie bei jenen vermuten, die von Amts wegen und/oder aus Überzeugung die Arbeit am Schulprogramm befürworten.

b) Selbsteinschätzungen der entsprechenden Teilgruppen zu dieser Aussage:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrerinnen und Lehrer	,53	,20	804	9	14	38	32	7
BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	,76	,13	22	0	5	14	55	27
KlassenleiterInnen	,53	,20	522	9	14	39	31	7
FunktionsstelleninhaberInnen	,62	,19	201	3	10	31	45	10
Erziehungswissenschaft/Experten	,61	,19	43	5	2	51	28	14
Schulaufsicht	,70	,14	29	0	0	34	52	14

c) Vergleich der Mutmaßungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den Selbsteinschätzungen der entsprechenden Teilgruppen:

Gruppe	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel	N Selbst
Lehrerinnen und Lehrer	,53	,48	-,05	804
KlassenleiterInnen	,53	,48	-,05	522
Schulaufsicht	,70	,71	,01	29
BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	,76	,79	,03	22
FunktionsstelleninhaberInnen	,62	,72	,10	201
Erziehungswissenschaft/Experten	,61	,72	,11	43
Durchschnitt der Diff.			,03	

Lehrerinnen und Lehrer, die in der Befragung die entsprechende Frage nach den Wirkungen der Schulprogramm-Arbeit beantwortet haben, vermuten bei ihren Kolleginnen und Kollegen eine etwas (noch) geringe Zuversichtlichkeit. Die Erwartungen der Bildungspolitiker, die sich als deutlich positiver darstellen, wurden ziemlich treffend eingeschätzt, während die Erwartungen der Erziehungswissenschaftler/Experten deutlich überschätzt wurden: diese erwarten zwar selbst etwas stärkere Wirkungen, aber nicht in dem Maße, wie es Lehrerinnen und Lehrer vermuten.

9.3 Zur Bedeutung der Evaluation

Umstritten ist vermutlich auch die Bedeutung der Evaluation

Tab. 9-3: „Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.“; Teil-Tabellen a bis c:

a) die Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrer	,63	,22	771	6	9	30	39	16

Die Notwendigkeit bzw. Selbstverständlichkeit von Evaluation schätzen die befragten Lehrerinnen und Lehrer überwiegend, aber nicht überwältigend zustimmend ein (M=,63)

b) Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrern über andere Akteure:
(aufsteigend nach M sortiert):

Mutmaßung über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
der LehrerInnen an meiner Schule	,48	,19	691	9	23	42	21	5
der SchülerInnen unserer Schule	,52	,22	654	11	18	36	22	12
der Mitglieder unserer Schulleitung	,71	,19	683	3	6	23	39	29
der Eltern	,73	,21	675	3	8	20	33	36
der ErziehungswissenschaftlerInnen	,76	,18	658	3	4	16	38	39
der BildungspolitikerInnen	,83	,19	668	3	3	10	29	56
der Schulaufsicht	,85	,18	671	2	2	10	28	58

Lehrerinnen und Lehrer, die den Fragebogen ausgefüllt haben, schätzen Evaluation deutlich stärker als eine Notwendigkeit ein (M=,63), als sie dies bei ihren Kolleginnen und Kollegen (,48) und den Schülerinnen und Schülern (,52) vermuten. Für die Schulleitung (,71) und die Eltern (,73) wird eine etwas stärkere Zustimmung vermutet, während für die Erziehungswissenschaft (,76), die Bildungspolitik (,83) und vor allem die Schulaufsicht (,85) eine deutlich starke Zustimmung vermutet wird.

b) Selbsteinschätzungen der entsprechenden Teilgruppen:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrer	,63	,22	771	6	9	30	39	16
Bilpol - HKM	,92	,12	22	0	0	5	23	73
Klassenleiter	,63	,22	507	6	9	28	41	16
Funktionsstellen	,74	,19	204	1	7	20	38	34
Experten	,72	,24	43	9	5	14	33	40

Aufsicht (SSA)	,86	,17	30	0	7	3	30	40
----------------	-----	-----	----	---	---	---	----	----

c) Vergleich der Mutmaßungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den Selbsteinschätzungen der entsprechenden Gruppen:

Gruppe	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut – Sel	N Selbst
Lehrerinnen und Lehrer	,63	,48	-,15	771
Bildungspolitik (hier: HKM)	,92	,83	-,09	22
FunktionsstelleninhaberInnen	,74	,71	-,03	204
Schulaufsicht	,86	,85	-,01	30
KlassenleiterInnen	,63	,63	,00	507
Erziehungswissenschaft/Experten	,72	,76	,04	43
Durchschnitt der Diff.			-,04	

Hier fällt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Einstellung anderer Akteure zu Evaluation tendenziell zu gering (negativ) einschätzen, lediglich bei der Erziehungswissenschaft wird eine (noch etwas) höhere Wertschätzung der Evaluation vermutet. Besonders bei den eigenen Kolleginnen und Kollegen fällt eine große Differenz auf: Es wird unterstellt, dass Kolleginnen und Kollegen eine Evaluation nur in mittlerem Maße wichtig finden (,48), während diese selbst überwiegend zustimmen (,63). Dies könnte andeuten, dass eine Ablehnung von Evaluation, wie sie gelegentlich geäußert wird, sozusagen eine veröffentlichte bzw. öffentlich bekundete ‚soziale‘ Meinung darstellt, die den persönlichen Einschätzungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer nicht völlig entspricht? (Denkbar ist allerdings auch, dass die Meinungen derjenigen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, positiver sind als in der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer.)

9.4 Zur politischen Einschätzung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“

In der Diskussion über das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ wurde (und wird) immer wieder unterstellt, es gehe den Politikern und der Verwaltung gar nicht (oder nicht in erster Linie) um pädagogische Ziele, sondern um einen Beitrag zur Sanierung der öffentlichen Haushalte. – Dies sollte in der Befragung mit einer entsprechenden Aussage in den Blick genommen werden.

Tab. 9-4: „Das Vorhaben ‚Schulprogramme und Evaluation‘ soll die bittere Pille der Sparzwänge versüßen.“:

a) die Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern:

Gruppe	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrerinnen und Lehrer	,62	,28	799	12	11	24	26	28

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer sind mehrheitlich der Meinung, dass es sich bei „Schulprogramme und Evaluation“ im Grunde um eine Sparmaßnahme (bzw. deren Verschleierung) handelt. Allerdings gehen die Meinungen deutlich auseinander (die Streuung der Antworten ist mit dA=,28 überdurchschnittlich hoch): gut die Hälfte der Befragten stimmt dieser Aussage zu (54 %), ein Viertel (23 %) lehnt sie ab.

b) Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrer über andere Akteure (aufsteigend nach M sortiert):

Mutmaßungen über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
der BildungspolitikerInnen	,27	,24	660	42	25	21	8	4
der Schulaufsicht	,35	,24	659	25	30	28	12	4
der SchülerInnen unserer Schule	,46	,21	640	15	18	43	17	7
der ErziehungswissenschaftlerInnen	,47	,22	652	15	19	38	20	7
der Eltern	,52	,19	663	8	18	42	23	9
die Mitglieder unserer Schulleitung	,61	,23	677	5	13	32	31	18

der LehrerInnen an meiner Schule	,76	,19	685	3	5	18	34	40
----------------------------------	-----	-----	-----	---	---	----	----	----

Es dürfte nicht überraschen, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die Spar-Vermutung deutlich stärker bestätigen als die (meisten) anderen Akteure. Insbesondere der Bildungspolitik wird unterstellt, dass sie der Aussage kaum zustimmen werde ($M=,27$; aber immerhin: von etwa 12% der Lehrerinnen und Lehrer wird dieser Gruppe gleichwohl eine entsprechende ‚Einsicht‘ oder ‚Ehrlichkeit‘ zugemutet). Auch die Schulaufsicht werde die Sache nicht kritisch sehen ($,35$) und in der Nähe der Bildungspolitik zu verorten sein. Ebenfalls weniger Kritik wird bei den Schülerinnen und Schülern ($,46$), der Erziehungswissenschaft ($,47$) und den Eltern ($,52$) erwartet. Auffällig ist hier, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Kolleginnen und Kollegen eine deutlich stärkere Zustimmung zu dieser Aussage vermute ($,76$). Damit deutet sich an, dass die in der Öffentlichkeit häufiger geäußerte Kritik (es gehe eigentlich um Sparzwänge) von den Betroffenen nicht in dem Maße geteilt wird, wie es den Anschein hat: Die Befragten scheinen selbst eine gewisse Hoffnung zu haben, dass es nicht nur um Geld, sondern doch (auch) um Pädagogik gehe (oder gehen sollte). Gleichwohl überwiegt bei den Befragten die skeptische Einschätzung, dass Sparzwänge durch „Schulprogramme und Evaluation“ „versüßt“ werden sollen. Überraschend erscheint die Einschätzung, dass in der Erziehungswissenschaft diese kritische Einschätzung weniger vermutet wird!

die Selbsteinschätzungen der entsprechenden Gruppen zu dieser Aussage:

Mutmaßungen über die Meinungen ...	M	dA	N	0	1	2	3	4
Lehrer	,62	,28	799	12	11	24	26	28
Bilpol - HKM	,7	,10	22	73	27	0	0	0
Klassenleiter	,62	,28	520	11	11	25	25	28
Funktionsstellen	,49	,29	206	20	18	24	20	18
Experten	,31	,25	39	33	31	18	13	5
RWS	,30	,25	29	38	21	28	10	3
Aufsicht (SSA)	,29	,17	29	24	38	34	3	0

c) Vergleich der Mutmaßungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den Selbsteinschätzungen der entsprechenden Gruppen:

Gruppe	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Selb	N
Schulaufsicht	,29	,35	,06	29
FunktionsstelleninhaberInnen	,49	,61	,12	206
Lehrerinnen und Lehrer	,62	,76	,14	799
KlassenleiterInnen	,62	,76	,14	520
Erziehungswissenschaft/Experten	,31	,47	,16	39
BildungspolitikerInnen (hier: HKM)	,07	,27	,20	22
Durchschnitt der Diff.			,14	

Für alle „anderen Akteure“ haben die Lehrerinnen und Lehrer die Zustimmung zur „Sparmaßnahmen-Behauptung“ höher eingeschätzt, als diese Gruppen selbst es in der Befragung ausgedrückt haben. Insbesondere für die Bildungspolitik wurde in höherem Maße gemutmaßt, dass das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ nicht als Versüßung von Sparzwänge gesehen wird, wobei bedacht werden muss, dass auch die Vermutung von einer in der Höhe geringen Zustimmung ($,27$) ausgegangen war. Die ErziehungswissenschaftlerInnen/Experten haben die Sparmaßnahmen-Behauptung ebenfalls in geringerem Maße artikuliert, als die Lehrerinnen und Lehrer es bei ihnen vermutet hatten. – Überschätzt wurde auch der Grad, in dem Kolleginnen und Kollegen in den Schulen die kritische Einschätzung teilen würden (Mutmaßung= $,76$; Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer= $,62$). Die Kolleginnen und Kollegen stimmen der Kritik in gleicher Weise zu wie die Befragten es für sich selbst artikuliert

haben. Es scheint also so zu sein, dass generell (für alle „anderen Akteure“) eine kritischere Einstellung unterstellt wird, als sie von diesen Gruppen selbst in der Befragung geäußert wird.

9.5 Mutmaßungen über andere Akteure

Die Lehrerinnen und Lehrer hatten in der Befragung zu den vier verschiedenen Aussagen zunächst selbst ihre eigene Meinung geäußert. Sie waren dann gebeten worden einzuschätzen, wie diese Aussagen ihrer Meinung nach von „anderen Akteuren“ der Schulprogramm-Arbeit im Mittel (bzw. „mehrheitlich“) beantwortet werden würden. Diese Daten wurden in den voran stehenden Abschnitten jeweils für die einzelnen Aussagen ausgewertet (s.o.). Im Folgenden soll nun die Perspektive gewechselt und die eigentliche Fragestellung dieses Teils des Fragebogens bearbeitet werden: Es sollte ja um die Frage gehen, ob bestimmte Aspekte von den Beteiligten in unterschiedlicher Weise gesehen werden bzw. ob es Vermutungen (oder Unterstellungen) gibt, dass „andere Akteure“ an die anstehenden Aufgaben mit abweichenden Erwartungen und Vorstellungen herangehen. Es wurde für möglich gehalten, dass solche Divergenzen eine Kooperation der verschiedenen Gruppen behindern könnte. In den folgenden Auswertungen stehen nun die einzelnen Gruppen (die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulaufsicht, die Erziehungswissenschaft etc.) im Vordergrund und es wird jeweils gefragt, ob bzw. bei welchen Aspekten (der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, der Bedeutung der Evaluation etc.) die befragten Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Gruppe eine andere Einstellung unterstellen, als diese es selbst in der Befragung zum Ausdruck gebracht hatten.

9.5.1 Lehrerinnen und Lehrer

In der folgenden *Tabelle* sind die Mutmaßungen der Befragten über „Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule“ sowie die Selbsteinschätzungen der (tatsächlich) befragten Lehrerinnen und Lehrer zu den vier ausgewählten Aussagen gegenüber- bzw. zusammengestellt. In der Spalte „Diff“ ist zu erkennen, bei welcher Aussagen sich die Vermutungen und die tatsächlichen Einschätzungen stärker oder bzw. in geringem Maße von einander unterscheiden:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
Sparzwänge	,62	,76	,14
LuL verpflichtet	,38	,34	-,04
Arbeit verbessern	,53	,48	-,05
evaluieren	,63	,48	-,15
Durchschnitt			-,03

Der niedrige Durchschnittswert der Differenzen (-,03) erweckt den Eindruck, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die Meinungen ihrer Kolleginnen und Kollegen recht gut eingeschätzt hätten. Dies ist aber bei zwei Aussagen nicht der Fall – und zwar in entgegengesetzter Weise:

Bei der Behauptung, das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ solle „die bittere Pille der Sparzwänge versüßen“, haben die befragten Lehrerinnen und Lehrer vermutet, dass ihre Kolleginnen und Kollegen (mit ,76) deutlich stärker zustimmen würden. Dies war jedoch in geringerem (wenn auch immer noch überwiegend zustimmendem) Maße der Fall (,62).

Bei der Frage nach der Bedeutung von Evaluation hatten die befragten Lehrerinnen und Lehrer vermutet, dass ihre Kolleginnen und Kollegen einer verbindlichen Überprüfung der selbstständig entwickelten Arbeit („Evaluation“) in deutlich geringerem Maße zustimmen würden, als sie selbst es getan haben (, 48 zu ,63).

In ähnlicher Weise, aber nur in geringem Ausmaß hatte die befragten Lehrerinnen und Lehrer unterschätzt, dass ihre Kolleginnen und Kollegen eine Verpflichtung von Lehrerinnen und Lehrer zur Schulprogramm-Arbeit zustimmen würden: Dies wird zwar in beiden Fällen deutlich abgelehnt, aber tendenziell ist die tatsächliche Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer ‚positiver‘ als es vermutet wurde (,38 zu ,34).

Und Ähnliches gilt für die vermutete Wirkung der Schulprogramm-Arbeit: Die Erwartungen sind nicht sehr optimistisch, aber tatsächlich bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern etwas zuversichtlicher als es vermutet wurde (,52 zu ,48).

Es scheint also in den Schulen eine gewisse Tendenz zu geben, dass Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Kolleginnen und Kollegen eine gewisse bzw. durchaus deutliche Ablehnung der Schulprogramm-Arbeit vermuten, die in dem vermuteten Ausmaß aber nicht besteht. Dabei kann nicht die Rede sein von gegensätzlichen, divergenten Einstellungen, aber die politische Einschätzung des Vorhabens Schulprogramme und Evaluation („Das soll die Sparzwänge verschleiern!“) stellt sich nicht als so negativ dar, wie es vermutet wird. Dabei scheint die Notwendigkeit der Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern (tendenziell) deutlicher gesehen zu werden, als es den Anschein hat. Allerdings ist die Zustimmung auch nicht gerade als ‚überschwänglich‘ zu bezeichnen.

9.5.2 KlassenleiterInnen

Die folgende *Tabelle* gibt die entsprechenden Werte bezüglich der Kolleginnen und Kollegen, die eine Klasse leiten, wieder:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
LuL verpflichtet	,39	,34	-,05
Arbeit verbessern	,53	,48	-,05
evaluieren	,63	,63	,00
Sparzwänge	,62	,76	,14
Durchschnitt			,01

Bei ihren Kolleginnen und Kollegen, die eine Klasse leiten, vermuten die befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass sie dem Erfordernis einer Evaluation in dem Maße zustimmen, wie sie selbst es tun (,63). Dies könnte bedeuten, dass die besondere Verantwortung für eine Klasse mit der Vorstellung verbunden ist, sich über die Wirkung der Arbeit vergewissern zu müssen. Evaluation könnte dazu möglicherweise beitragen. Im Übrigen sind ähnliche Differenzen zu beobachten wie bei Lehrerinnen und Lehrern generell.

9.5.3 FunktionsstelleninhaberInnen

Die Daten bezüglich der FunktionsstelleninhaberInnen sind in der folgenden *Tabelle* zusammengestellt:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
LuL verpflichtet	,54	,66	,12
Sparzwänge	,49	,61	,12
Arbeit verbessern	,62	,72	,10
evaluieren	,74	,71	-,03
Durchschnitt			,08

Die Einschätzungen sind hier in beiden Spalten (Selbst und Mutmaßung) deutlich höher zugunsten der Schulprogramm-Arbeit (bzw. deutlich niedriger in der kritischen Aussage): Den InhaberInnen von Funktionsstellen wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern unterstellt, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer zur Schulprogramm-Arbeit verpflichten wollen, dass Evaluation sein muss und dass sie von der Festlegung eines Schulprogramms eine bessere pädagogische Arbeit erwarten. Diese Funktionsträger selbst haben sich in ihren Fragebögen zwar in den genannten Richtungen deutlich stärker zugunsten der Schulprogramm-Arbeit ausgesprochen, aber doch nicht in jener Deutlichkeit, die ihnen von den Lehrerinnen und Lehrern unterstellt wird. Es zeigt sich also eine gewisse Tendenz der Abgrenzung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und den FunktionsträgerInnen in der Schule: Bei diesen wird eine stärkere Übereinstimmung mit den Zielen der Schulprogramm-Arbeit angenommen, mit der die Lehrerinnen und Lehrer selbst nicht in gleicher Weise übereinstimmen.

9.5.4 Schulaufsicht

Für die Schulaufsicht gibt die folgende *Tabelle* die relevanten Daten wieder:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
LuL verpflichtet	,67	,73	,16
Sparzwänge	,29	,35	,06
Arbeit verbessern	,70	,71	,01
evaluieren	,86	,85	-,01
Durchschnitt			,06

Hier fallen die Einschätzungen noch deutlicher zugunsten der Schulprogramm-Arbeit (bzw. geringer in der Kritik) aus. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer haben bei zwei Aussagen die Meinung der Schulaufsicht ziemlich genau getroffen, während eine Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer zur Schulprogramm-Arbeit von der Schulaufsicht nicht in dem Maße für sinnvoll gehalten wird, wie es ihnen unterstellt wird.

9.5.5 BildungspolitikerInnen (hier: HKM)

Die folgende *Tabelle* gibt die entsprechenden Daten für die BildungspolitikerInnen wieder; in der Spalte „Selbst“ handelt es sich um Befragte aus dem Hessischen Kultusministerium:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
Sparzwänge	,07	,27	,20
LuL verpflichtet	,59	,77	,18
Arbeit verbessern	,76	,79	,03
evaluieren	,92	,83	-,09
Durchschnitt			,08

Mit Blick auf die Bildungspolitik bzw. die Administration unterscheiden sich Mutmaßungen und die Selbst-Auskünfte der Betroffenen deutlich voneinander:

Insbesondere bei der bildungspolitischen Aussage zu den Sparzwängen haben die Lehrerinnen und Lehrer – wenn ich so sagen darf – von den PolitikerInnen ein bisschen mehr ‚Ehrlichkeit‘ erwartet, diese ‚leugnen‘ aber hartnäckig, dass es ihnen bei dem Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ um die Verschleierung einer Sparmaßnahme ging [Ich erlaube mir an dieser Stelle einen Anflug von Polemik, weil sich m.E. inzwischen klar gezeigt hat, dass es

der Politik – auch über die Wahl hinaus – mit der programmatischen Zielsetzung der Schulprogramm-Arbeit ernst ist.]

Auffällig ist zudem, dass der Politik in stärkerem Maße unterstellt wird, sie wolle die Lehrerinnen und Lehrer zur Arbeit an einem Schulprogramm verpflichten (,77), als dies von den Angehörigen des HKM für sinnvoll gehalten wird (,59) – gleichwohl ist zu konstatieren, dass die PolitikerInnen im Schnitt eine solche Verpflichtung deutlich stärker befürworten, als die befragten Lehrerinnen und Lehrer es für sinnvoll halten (,38).

9.5.6 Erziehungswissenschaft/ExpertInnen

Schließlich soll anhand der folgenden *Tabelle* darauf eingegangen werden, wie Lehrerinnen und Lehrer die Erziehungswissenschaft wahrnehmen und wie sich dies zu den tatsächlichen Einstellungen der befragten ExpertInnen verhält:

Item	M Selbst	M Mutmaß	Diff Mut-Sel
LuL verpflichtet	,52	,69	,17
Sparzwänge	,31	,47	,16
Arbeit verbessern	,61	,72	,11
evaluieren	,72	,76	,04
Durchschnitt			,12

Bei diesem Vergleich sind die durchschnittlichen Diskrepanzen zwischen Mutmaßungen der Lehrerinnen und Lehrer und den Selbsteinschätzungen der Experten am größten:

- Der Erziehungswissenschaft wird unterstellt, dass sie eine Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer für sinnvoll hält – die befragten Experten sind da aber eher zurückhaltend (ohne es mit M=,52 mehrheitlich abzulehnen).
- Der Erziehungswissenschaft wird unterstellt, dass sie von der Schulprogramm-Arbeit einen deutlichen Effekt für die pädagogische Arbeit in den Schulen erwartet – auch hier sind die befragten Experten deutlich weniger zuversichtlich (aber doch mit M=,61 durchaus ‚guter Hoffnung‘).
- Die Lehrerinnen und Lehrer vermuten, dass die Erziehungswissenschaft der Kritik, es gehe eigentlich um eine Verschleierung der Sparzwänge, stärker zustimmt, als die Experten es in der Selbsteinschätzung getan haben (,47 zu ,31).

10. Teilgruppen-Auswertungen

Nach dem Konzept der Hermeneutischen Datenanalyse soll – im Anschluss an die erste Auswertung für die gesamte Gruppe der Befragten – der nächste Schritt der Auswertung darin bestehen, die Daten nach bestimmten Kriterien aufzuschlüsseln und für verschiedene Teilgruppen zu fragen, ob die untersuchten Sachverhalte sich jeweils spezifisch darstellen. Solche Auswertungen konnten bisher für wenige Gruppen durchgeführt und ausgewertet werden. Im Folgenden werden nur die Interpretationen dieser Gruppen referiert; die entsprechenden Daten sind im Teil 3 (Materialien) dokumentiert.¹

10.1 Geschlecht

¹ Es handelt sich um folgende Gruppen:

Angesichts intensiver Diskussionen über Koedukation und Gleichberechtigung von Männern und Frauen stellt sich auch im Zusammenhang der pädagogischen Schulentwicklung die Frage, ob solche Konzepte und Entwicklungen von Frauen und Männern unterschiedlich erfahren, gesehen und bewertet werden. Es ist ja durchaus denkbar, dass das Angebot an „Autonomie“ und z.B. die Aufforderung zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich gesehen wird.

In der Befragung wurde – nicht nur, weil es bei solchen Befragungen üblich ist – nach dem Geschlecht der befragten Personen gefragt. Danach lassen sich – hier nur bezogen auf die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer – folgende Gruppen bilden und vergleichen:

- Gruppe a: (männliche) Lehrer N = 375;
- Gruppe b: (weibliche) Lehrerinnen N = 376;

Im Vergleich zu den männlichen befragten Lehrern sind folgende Tendenzen für Lehrerinnen erwähnenswert:

- Die Lehrerinnen ...
 - ... sind deutlich häufiger in Teilzeit beschäftigt; sie sind häufiger Klassenlehrerinnen und weniger oft Inhaberin einer Funktionsstelle,
 - ... unterrichten häufiger in den Fächern Deutsch/Gesellschaft und den Fremdsprachen,
 - ... sind deutlich häufiger an einer Grundschule tätig – deutlich seltener an einer Berufsschule – dem entspricht es, dass ihre Kollegien in der Regel kleiner sind,
 - ... sind in der Gruppe der befragten Lehrerinnen ist Hessen-Süd stärker vertreten,
- Die Lehrerinnen haben über Schulprogramme und Evaluation häufiger in Gesprächen (Konferenzen, im Kollegium) erfahren, weniger aus Broschüren des HKM. Sie fühlen etwas weniger gut informiert.
- Lehrerinnen finden Themen wie Schulsozialarbeit, interkulturelles Lernen, die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Mitarbeit von Eltern in der Schule persönlich wichtiger; die modernen Medien finden bei ihnen etwas weniger Interesse.
- Lehrerinnen verbinden mit „Autonomie“ etwas häufiger die Begriffe „Kraft“, „Konflikt“ und „Macht“; dies zeigt sich in gleicher Stärke auch bezüglich „Schulprogramm“.
- Lehrerinnen möchten der Elternschaft etwas mehr „bestimmenden Einfluss“ bei der Schulprogramm-Arbeit zubilligen. Zugleich äußern sie dies etwas häufiger als die Männer über die Pädagogische Leitung der Schule und das HeLP.
- Lehrerinnen sehen in Schulprogrammen häufiger eine Möglichkeit für Eltern, „die beste Schule für ihr Kind auszuwählen“. Sie erwarten weniger, dass ein Schulprogramm im Wesentlichen aus „Leerformeln“ bestehen wird.
- Die etwas stärkeren Assoziationen zu „Kraft“ finden sich auch bei den Angaben zu „Evaluation“ wieder.
- Evaluation halten die Lehrerinnen etwas stärker für eine Aufgabe der Pädagogischen Leiterin/Leiter und des HeLP.
- Tendenziell wird Evaluation als weniger wichtig eingeschätzt, weil „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, keine Evaluation (brauchen)“, bzw. ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen können. Eine externe Evaluation wird etwas weniger als wichtig eingeschätzt.

- Als positiver Effekt der Schulprogramm-Arbeit wird von den Lehrerinnen eingeschätzt, dass es mehr Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten geben wird oder geben kann. Dies schließt die Eltern ein, die weniger als „Kunden“ gesehen werden.

Als Tendenz lässt sich für Lehrerinnen festhalten, dass sie etwas stärker als ihre männlichen Kollegen kommunikative und „pädagogische“ Aspekte betonen; sie schätzen Autonomie und Schulprogramm aber weitgehend ähnlich ein wie die Männer. Die auffallenden Tendenzen dürften z.T. mit der besonderen Situation an Grundschulen (kleine Kollegien, stärkere Beteiligung der Eltern) zusammen hängen – dort sind die Anteile der Frauen in den Kollegien immer noch größer.

Möglicherweise haben bei den Lehrerinnen – noch stärker als bei den Befragten insgesamt – jene Kolleginnen den Fragebogen ausgefüllt, die das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ positiv(er) einschätzen. Denkbar ist es m.E., dass teilzeitbeschäftigte Kolleginnen es abgelehnt haben, den Fragebogen auszufüllen – wie sie es möglicherweise auch ablehnen, im Rahmen ihrer begrenzten Dienstzeit an Schulprogramm-Arbeit mitzuwirken. Umgekehrt ist es auch vorstellbar, dass gerade teilzeitbeschäftigte Kolleginnen für solche ‚zusätzlichen‘ Aufgaben noch Zeit und Energie frei haben ..Aber dies ist hier nicht näher zu klären.

10.2 Grundschulen

Vergleich der Gruppen (nur Lehrerinnen und Lehrer der Stichprobe):

- a) Sek.I-Schulen (ohne Sonderschulen) N = 385; max. Pa = 23.6; mittl. Pa = 2.0
- b) Grundschulen (Item 401=1) N = 62; max. Pa = 45.8; mittl. Pa = 6.0

Zur Teilgruppe „Grundschule“ gehören häufiger Lehrerinnen und Lehrer, ...

... die unter 30 Jahre (17 zu 4%) bzw. bis zu 40 Jahre (25 zu 16%) alt sind,

... die deutlich häufiger weiblich sind (87 zu 53%),

... die seit weniger als 5 Jahren im Schuldienst sind (29 zu 10%),

... die seit weniger als 5 Jahren an der jetzigen Schule tätig sind (51 zu 27%),

... die etwas häufiger in „Teilzeit“ beschäftigt sind (35 zu 29%),

... die KlassenleiterInnen sind (78 zu 72%),

... die überwiegend in Mathe/Naturwissenschaften unterrichten (75 zu 36%),

... die nicht zugleich in anderen Schulformen unterrichten (das ist in anderen Schulform anders),

... deren Kollegium deutlich kleiner ist: bis zu 30 Personen (63 zu 12%) bzw. bis zu 10 Personen (24 zu 0%),

... die zu einem größeren Anteil „sicher wieder Lehrerin werden“ würden (53 zu 34%), aber auch zu einem geringeren Anteil nur „wahrscheinlich wieder Lehrerin werden“ würde (35 zu 46%),

... zu größeren Anteil in Hessen-Süd (61 zu 49) oder Hessen-Mitte (23 zu 11%) und zu einem geringeren Anteil in Hessen-Nord arbeiten (16 zu 40%),

... die zu einem größeren Anteil in der Stadt arbeiten (82 zu 53%),

... deren Schulen (schulformbezogen gedacht) in Großen Schulen arbeiten (75 zu 54%),

... deren Schule nicht Pilotschule ist (0 zu 10 %).

- Informiert fühlen sich die Kolleginnen und Kollegen stärker durch Konferenzen und Arbeitsgruppen im Kollegium (85 zu 76%).

- Wichtige Themen und Probleme sind an der Grundschule häufiger „die Mitarbeit von Eltern in der Schule“ (,77 zu ,61), „fachübergreifendes Lernen“ (,82 zu ,68), das „Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler“ (,70 zu ,59) sowie die „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten“ (,88 zu ,78). Weniger wichtig sind die „Arbeitslosigkeit von Jugendlichen“ (,50 zu ,82) sowie „aktuelle politische Fragen“ (,47 zu ,64).
- „Autonomie“ wird stärker mit „Spiel“ (,38 zu ,30), mit „Hoffnung“ (,70 zu ,62) und „Befreiung“ (,56 zu ,51) assoziiert, deutlich weniger dagegen mit „Wettbewerb“ (,51 zu ,62) und „Kontrolle“ (,33 zu ,37).
- Dabei findet die Aussage „Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich“ deutlich mehr Zustimmung (,81 zu ,67). Es wird aber weniger als „Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker (verstanden), dass den Schulen mehr Entscheidungsrechte übertragen werden“ (,43 zu ,58).
- Ein „Schulprogramm“ wird etwas mehr mit „Kraft“ (,59 zu ,52), „Sorgen“ (,46 zu ,40) und „Spiel“ (,32 zu ,27) assoziiert, weniger dagegen mit „Wettbewerb“ (,52 zu ,61) und „Hindernis“ (,23 zu ,29).
- Bei der Arbeit an einem Schulprogramm wird der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter“ stärker als an den anderen Schulen ein „bestimmender Einfluss“ zugeordnet (,80 zu ,70), ebenso aber auch der „einzelnen Lehrperson in ihrer Klasse bzw. ihrem Fachunterricht“ (,87 zu ,78); deutlich weniger denken Grundschul-LehrerInnen dabei an „Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule“ (,17 zu ,28).
- Eine Verpflichtung zur Schulprogramm-Arbeit wird an der Grundschule stärker akzeptiert (,48 zu ,38); auch die Mitarbeit von Eltern wird positiv(er) bewertet (,67 zu ,59); „Schulprogramme sind (weniger) Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben“ (,44 zu ,58).
- „Evaluation“ wird etwas stärker mit „Spiel“ (,22 zu ,14), mit „Fortschritt“ (,56 zu ,50) und „Kraft“ (,43 zu ,37) assoziiert, weniger erwartet werden „Konflikt“ (,49 zu ,56) und „Kontrolle“ (,62 zu ,68).
- LehrerInnen an Grundschulen neigen etwas stärker zu der Meinung, „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine 'Evaluation'“ (,63 zu ,55), und sie stimmen der Forderung, Lehrerinnen und Lehrer „sollten sich einer externen Evaluation stellen“ weniger zu (,35 zu ,44).
- Insgesamt stimmen sie zu, dass „dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen“ (,58 zu ,50), sie befürchten weniger, dass man sich an einer Schule nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen können wird“ (,35 zu ,45).
- Als Auswirkung wird stärker erwartet, dass „Eltern stärker in die Gestaltung der Schule einbezogen werden“ (,65 zu ,56) und dass Lehrerinnen und Lehrer „sich stärker mit ihrer Schule identifizieren werden“ (,62 zu ,56).
- Angestoßen wird die Schulprogramm-Arbeit an Grundschulen stärker „durch das Reagieren auf neue Richtlinien und gesetzliche Vorgaben“ (,52 zu ,40) und weniger „durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)“ (,36 zu ,49).

Für die Grundschule lassen sich diese Differenzen dahingehend zusammenfassen, dass das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ an der Grundschule eher ‚gelassen‘ aufgenommen wird: man findet es im Prinzip gut, dass die Schulen ein Schulprogramm erarbeiten müssen, aber an der eigenen Schule wird es eher als ein „Spiel“ verstanden, das man zwar durch-

aus ernst nimmt, das aber nicht zu Aktivitäten herausfordert, die man als verantwortungsbewusste Lehrerin nicht ohnehin schon wahrgenommen hat. Zudem steht man nicht wie Schulen der Sekundarstufe unter Konkurrenzdruck. Gleichwohl wird erwartet, dass die Schulprogramm-Arbeit die Eltern (noch) stärker in die Schule einbindet und dass sich die Kolleginnen (noch) mehr mit ihrer Schule identifizieren werden. Schulprogramm-Arbeit kann also an Grundschulen Prozesse und Aktivitäten verstärken und auf eine formal verfasste Grundlage stellen, die bereits eine gewisse Selbstverständlichkeit haben. Insofern ist ein Schulprogramm für die Grundschule ein neuer Begriff für eine Praxis, die als weitgehend vertraut verstanden wird.

10.3 Sonderschulen

Auch Sonderschulen wurden in das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ einbezogen und dementsprechend auch in der Befragung berücksichtigt. Folgende Daten liegen vor:

Vergleich der Gruppen (nur Stichprobe - 2.3.02):

- a) Sek.I-Schulen (ohne SoSchule) N = 385; max. Pa = 23.6; mittl. Pa = 2.0
- b) Sonderschulen (404=1) N = 89; max. Pa = 43.9; mittl. Pa = 4.6

Zur Teilgruppe „Sonderschule“ gehören häufiger Lehrerinnen und Lehrer, ...

... die zwischen 30 und 40 Jahre alt sind (24 zu 16%) und weniger Lehrerinnen und Lehrer, die über 50 Jahre alt sind (20 zu 30%),

... die weiblich sind (64 zu 53%),

... die eher kürzere Zeit im Schuldienst (weniger als 5 Jahre: 24 zu 12%) und zu geringerem Anteil seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst sind (37 zu 56%),

... zu deren Schule es im Einzugsgebiet keine andere Schule der gleichen Schulform gibt (82 zu 41%),

... deren Kollegium eher klein ist (bis zu 30 Personen: 69 zu 12%),

... die zu einem größeren Anteil Pilotschule ist (21 zu 10%).

• Informiert sind die Kolleginnen und Kollegen an der Sonderschule häufiger „aus Broschüren des Hessischen Kultusministeriums“ (45 zu 30%) bzw. „aus dem Amtsblatt“ (38 zu 25%).

• Wichtiges Thema und Problem ist hier stärker „die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten“ (,89 zu ,78), während „Drogen in der Schule“ (,59 zu ,74), „aktuelle politische Fragen als Thema im Unterricht“ (,54 zu ,64) und „der Unterricht in meinem Fach“ (,62 zu ,71) weniger oft als an anderen Schulen (aber doch durchaus häufig!) benannt werden.

• Mit „Autonomie“ wird „Hoffnung“ (,68 zu ,62), „Klarheit“ (,68 zu ,63) und „Befreiung“ (,56 zu ,51) etwas stärker verbunden. „Wettbewerb“ wird an den Sonderschulen deutlich weniger assoziiert (,48 zu ,62).

• Die Meinung zu „Autonomie“ drückt sich in stärkerer Zustimmung zu der Aussage aus

„Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich“ (,77 zu ,67).

• Zu „Schulprogramm“ wird etwas stärker „Klarheit“ (,75 zu ,70) assoziiert, weniger dagegen „Wettbewerb“ (,52 zu ,61).

• Ein Schulprogramm wird stärker verstanden als „Beschreibung der aktuellen Situation der Schule“ (,75 zu ,67) und weniger als „Werbebroschüre, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben“ (,46 zu 58), es gehe weniger darum, „dass ehrgeizige Schu-

len mit einem Schulprogramm zeigen wollen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen“ (,64 zu ,72). Es wird stärker die Meinung vertreten (oder besser: weniger deutlich abgelehnt), dass „ein Schulprogramm für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung hat“ (,35 zu ,28). Es führt aber dazu, dass „dass alle Beteiligten sich stärker mit 'ihrer' Schule identifizieren“ (,72 zu ,67).

- Evaluation wird stärker assoziiert mit „Vielfalt“ (,54 zu ,42), mit „Hoffnung“ (,55 zu ,46) und „Gestaltung“ (,59 zu ,52) sowie „Verantwortung“ (,76 zu ,71), weniger dagegen mit „Wettbewerb“ (,48 zu ,59)
- Die Einstellung zu Evaluation drückt sich in etwas stärkerer Zustimmung zu der Aussage aus, dass „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, keine ‚Evaluation‘ brauchen“ (,59 zu ,55). Lehrerinnen und Lehrer bräuchten sich jedoch „nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen“ (,70 zu ,66). Weniger Zustimmung findet die Aussage, dass „eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen muss“ (,56 zu ,64).
- In Gang kommt Schulprogramm-Arbeit nach Meinung der Sonderschul-KollegInnen eher „durch das Reagieren auf neue Richtlinie und gesetzliche Vorgaben“ (,49 zu ,40) und weniger „durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)“ (,35 zu ,49).
- Es wird für weniger wichtig gehalten, dass die SchülerInnen bei der Schulprogramm-Arbeit mitwirken (,41 zu ,50)

Für die Sonderschule lassen sich diese Differenzen dahingehend interpretieren, dass – ähnlich wie bei der Grundschule – die Aufforderung zur Schulprogramm-Arbeit zwar als politische Maßnahme akzeptiert wird, dass man sich für die eigene Schule dabei aber weniger konzeptionelle Weiterentwicklungen vorstellen kann. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten gehört sozusagen so selbstverständlich zu den zentralen Aufgaben, dass man dies wohl nicht noch einmal wieder betonen müsse. Auch eine besondere Form der Evaluation wird nicht für erforderlich gehalten, weil (so ist zu vermuten) sich die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Kompetenzen zeigt, die man durch „Förderung der Schülerinnen und Schüler“ bewirken kann. Eine externe Evaluation würde den spezifischen Problemen der einzelnen Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht gerecht werden können. Vermutlich ist ein solcher stärkerer Bezug auf die einzelnen SchülerInnen mit ihren je spezifischen Lernmöglichkeiten und Förderungsansätzen ein Grund dafür, dass einem (gemeinsames) Schulprogramm eine geringere Bedeutung für die „tägliche Arbeit“ zugeschrieben wird als an anderen Schulen. Gleichwohl dürfte es auch an Sonderschulen zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule beitragen, wenn über Ziele und Verfahren der gemeinsamen Arbeit beraten und ein Konsens gefunden wird.

10.4 Berufsschulen

Vergleich der Gruppen (nur Stichprobe - 2.3.02):

- a) Sek.I-Schulen (ohne Sonderschulen) N = 385; max. Pa = 23.6; mittl. Pa = 0.0
- b) Berufsschulen (407=1) N = 194; max. Pa = 36.7; mittl. Pa = 4.1

Die Teilgruppe „Berufsschule“ besteht aus Lehrerinnen und Lehrern, ...

... die etwas häufiger über 50 Jahre alt sind (,34 zu ,30%),

... die deutlich häufiger männlich sind (77 zu 47 %),

- ... die länger als 10 Jahre im Schuldienst sind (36 zu 22%), aber zu geringerem Anteil mehr als 20 Jahre (45 zu 56%),
- ... die mehr als 10 Jahre (39 zu 27%) bzw. mehr als 20 Jahre (33 zu 27%) an der jetzigen Schule tätig sind,
- ... die kaum zugleich an einer anderen Schulform tätig sind,
- ... zu deren Schule es im Einzugsgebiet häufiger weitere Schulen der gleichen Schulform gibt (74 zu 58%),
- ... deren Kollegium häufiger überdurchschnittlich groß ist (bis zu 100 Personen: 64 zu 25%; über 100 Personen: 32 zu 24%), und auch schulformbezogen als überdurchschnittlich groß einzuschätzen ist (81 zu 54%).
- ... deren Schule häufiger in Hessen-Mitte liegt (27 zu 11%), und ein städtisches Einzugsgebiet hat (87 zu 53%), und nicht Pilotschule ist (0 zu 10%).
- Bei den Themen und Problemen wird die „Mitarbeit von Eltern“ deutlich als weniger wichtig eingeschätzt (,43 zu ,61), stärkere Bedeutung wird tendenziell dem „fachübergreifenden Lernen“ (,75 zu ,68) und der „Arbeitslosigkeit von Jugendlichen“ (,87 zu ,82) zugeschrieben.
- Bei den Assoziationen zu „Autonomie“ zeigt sich bei den tendenziellen Abweichungen ein thematisch deutliches Bild: „Autonomie“ wird stärker mit „Hindernis“ (,34 zu ,27), „Chaos“ (,29 zu ,24) und „Sorgen“ (,45 zu ,40) verbunden und weniger assoziiert mit „Konsens“ (,47 zu ,54) und „Kraft“ (,53 zu ,58).
- Bei den Meinungen zu „Autonomie“ findet die Aussage „Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich“ stärkere Zustimmung (,72 zu ,67). Es findet aber auch stärkere Zustimmung, dass „mehr Wettbewerb unter den Schulen die Qualität der pädagogischen Arbeit fördert“ (,56 zu ,52).
- Zu Schulprogramm fällt den Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschule etwas häufiger „Konflikt“ (,60 zu ,54) „Hindernis“ (,35 zu ,29) und „Macht“ (,43 zu ,39) ein. Schwächer werden „Konsens“ (,58 zu ,69) und „Hilfe“ (,46 zu ,53) assoziiert.
- Stärkeren Einfluss auf die Arbeit am Schulprogramm sollten nach Meinung der Berufsschul-LehrerInnen „Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule“ haben (,36 zu ,28; also absolut gesehen doch in untergeordnetem Maße!) und ähnlich eine „Unternehmensberatung“ (,40 zu ,33).
- „Evaluation“ wird stärker als „Kontrolle“ verstanden (,73 zu ,68) und weniger im Sinne von „Kooperation“ (,51 zu ,58) und „Konsens“ (,35 zu ,41).
- Betraut werden sollten mit Evaluation nach häufiger geäußelter Meinung „Unternehmensberater“ (,40 zu ,28) sowie „Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule“ (,29 zu ,19; beides also absolut gesehen mit niedriger Dringlichkeit!). Die Pädagogische Leiterin bzw. der Pädagogische Leiter sind als Träger der Evaluation weniger im Blick (,52 zu ,63).
- Es wird stärker befürchtet, dass man sich an der Berufsschule „nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen können wird“ (,55 zu ,45), Lehrerinnen und Lehrer „ließen sich nicht in ein pädagogisches Konzept zwingen“ (,65 zu ,57). Man könne aber (so wird häufiger betont) verlangen, „dass man Qualität bekommt, wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt“ (,78 zu ,70). Es wird eher abgelehnt, dass Evaluation „nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein darf“ (,59 zu ,68).
- Bei der Frage nach den Auswirkungen und deren Wünschbarkeit wird die Mitarbeit von Eltern in der Schule weniger zustimmend eingeschätzt.

Für die Berufsschulen lässt sich das Spektrum der aufgeführten Differenzen dahingehend interpretieren, dass zwar der Qualitätsanspruch akzeptiert wird, der hinter dem Schulprogramm-Auftrag steht, dass es aber für die Berufsschule als weniger förderlich bzw. möglich verstanden wird, sich auf ein gemeinsames Programm verständigen zu müssen. Betont wird dagegen die persönliche Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, und dass es – vermutlich angesichts der unterschiedlichen Aufgabenstellungen – schwierig sei, sich auf ein gemeinsames Konzept zu verständigen. Gleichwohl will man sich tendenziell eher dem „Wettbewerb“ stellen, sich ggf. eher auch den Maßstäben von „Unternehmensberatung“ und den Anforderungen der „Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule“ stellen, aber ein Schulprogramm wird dafür nicht in der Weise als Hilfe verstanden wie in den Schulen der Sekundarstufe. Vermutlich gilt auch für die Entwicklungsaufgabe des „fachübergreifenden Unterrichts“, dass dies von einzelnen Kolleginnen und Kollegen unterhalb der Schulebene geleistet werden muss. Die Größe der (hier vor allem befragten) Berufsschulen dürfte als Hindernis für eine gedeihliche Kooperation relativierend und erklärend zu bedenken sein.

10.5 „Pilotschulen“

Das Hessische Kultusministerium hat die Entwicklung der Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ mit einer Phase eingeleitet, in der an sog. „Pilotschulen“ erprobt werden sollte, in welcher Weise die Arbeit an dem Schulprogramm einer Schule am besten initiiert, gefördert und zu einem produktiven Ergebnis gebracht werden kann. Wir haben in der wissenschaftlichen Begleitung dieses Vorhabens diesen Aspekt nicht in besonderer Weise untersuchen wollen, aber doch bei der Datenerhebung festgehalten, ob es sich bei der jeweiligen Schule um eine Pilotschule im Sinne des genannten Vorhabens handelt. Dabei haben wir es dem Zufall überlassen, ob und welche Pilotschulen einbezogen wurden. Es hat sich gezeigt, dass etwa 8 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer aus Pilotschulen an der Befragung beteiligt waren. Aufgrund dieser Daten können folgende Gruppen verglichen werden:

- Gruppe a: LuL an Nicht-Pilotschulen; N=671 (=92%); mittl.Pa= 0.5;¹
- Gruppe b: LuL an Pilotschulen; N=59 (=8%); mittl.Pa= 6.4

Lehrerinnen und Lehrern, deren Schule eine Pilotschule ist, unterscheiden sich von jenen, die an einer ‚normalen‘ Schule tätig sind, bei folgenden Merkmalen bzw. Aussagen:

- An den Pilotschulen sind eher Lehrerinnen und Lehrer tätig (bzw. haben eher Lehrerinnen und Lehrer den Fragebogen ausgefüllt?), ...
- ... die zwischen 41 und 50 Jahre alt sind (52 zu 43%),
- ... die weiblich sind (56 zu 48%),
- ... die seit mehr als 10 (36 zu 28%), aber nicht mehr als 20 Jahre (18 zu 28%) an der jetzigen Schule tätig sind,
- ... deren Schule eine Sonderschule (32 zu 11%) oder eine IGS (30 zu 12%), aber weniger eine Berufsbildende Schule (0 zu 29%) ist (dies ist vermutlich durch Zufälle der Stichprobe bedingt),
- ... bei deren Schule es im Einzugsgebiet weitere Schulen der gleichen Schulform gibt (78 zu 41%),

1 Die geringe Abweichung für die Gruppe a ist darauf zurückzuführen, dass diese Teilgruppe (bei einem Prozentanteil von 92%) fast mit der Gesamt-Stichprobe identisch ist.

- ... deren Kollegien zwischen 30 und 50 Personen (50 zu 23%), aber nicht mehr als 100 Personen (0 zu 23%) umfassen,
- ... die (schulformbezogen betrachtet) an einer eher kleinen Schulen arbeiten (53 zu 35%),
- ... die an einer schulinternen Diskussion der Befragungs-Ergebnisse interessiert sind (76 zu 70%).
- Information über das Vorhaben wurden hier häufiger in Konferenzen innerhalb der Schule vermittelt (88 zu 76%); die KollegInnen fühlen sich häufiger „sehr gut“ (24 zu 8%) oder „gut“ (58 zu 46%) informiert.
- Bei „Themen und Problemen“ wird die „Mitarbeit von Eltern in der Schule“ häufiger als eines der persönlich wichtigen Themen und Probleme gesehen (,67 zu ,57), ebenso die „Schulsozialarbeit“ (,77 zu ,68), die „Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld“ (,76 zu ,67), der „Projektunterricht“ (,75 zu ,66) und das „Klima im Kollegium“ (,84 zu ,77). Als weniger wichtig werden „Drogen in der Schule“ (,61 zu ,73) und das „Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler“ (,61 zu ,73) bewertet.
- „Autonomie“ und „Selbständigkeit“ werden häufiger mit „Vielfalt“ (,82 zu ,68), mit „Fortschritt“ (,72 zu ,62), „Klarheit“ (,71 zu ,62) etc. assoziiert. Geringer ist der Bezug zu „Hindernis“ (,14 zu ,30), „Sorgen“ (,29 zu ,43), „Kontrolle“ (,25 zu ,38) und „Last“ (,35 zu ,44).
- Meinungen zu „Autonomie“ werden tendenziell positiver eingeschätzt (allerdings jeweils mit geringen Differenzen). Deutlich ist dagegen die stärkere Ablehnung der Aussage, „das Konzept der erweiterten ‚Selbständigkeit‘ von Schulen sei problematisch“ (,30 zu ,44), es wird auch weniger befürchtet, dass „Schulautonomie das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen verstärkt“ (,50 zu ,61).
- Zu „Schulprogramm“ finden sich tendenziell positivere Assoziationen bei den Begriffen „Konsens“ (,75 zu ,65), „Vielfalt“ (,75 zu ,67), „Qualität“ (,74 zu ,66) etc. In geringerem Maße werden „Sorgen“ (,28 zu ,42), „Hindernis“ (,19 zu ,30) und „Last“ (,33 zu ,44) an den Pilotschulen mit „Schulprogramm“ verbunden.
- In die Arbeit am Schulprogramm sollen an den Pilotschulen die Eltern stärker eingebunden werden (,62 zu ,57).
- Es wird stärker erwartet, dass „auf der Grundlage eines Schulprogramms die tägliche Arbeit in der Schule effektiver werden kann“ (,70 zu ,63). Umgekehrt würden die LehrerInnen an Pilotschulen sich weniger „überfordert (fühlen), wenn sie die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müssten (,35 zu ,49).
- Zu „Evaluation“ werden positive Begriffe stärker assoziiert: Bei „Klarheit“ (,73 zu ,62), „Fortschritt“ (,61 zu ,51) und „Befreiung“ (,35 zu ,27) sind die Differenzen deutlich und statistisch signifikant. „Last“ (,37 zu ,46) und „Kontrolle“ (,61 zu ,68) werden weniger befürchtet.
- Erwartet wird stärker, dass „Evaluation das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent macht“ (,72 zu ,59), dass Lehrerinnen und Lehrer der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen können, wenn sie sich evaluieren lassen“ (,64 zu ,56); und „das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit werde sich bessern, wenn sich die Schulen einer ‚Evaluation‘ stellen“ (,54 zu ,47).
- Schließlich findet folgende Aussage stärkere Zustimmung: „Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.“ (,75 zu ,71). Dem entsprechend wird es (noch) stärker abgelehnt, dass „Eva-

lation in der Schule nicht sinnvoll sei“ (,19 zu ,29) und dass „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, keine ‚Evaluation‘ brauchen“ (,46 zu ,56).

- In der Gesamtbewertung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ finden sich ebenfalls mehr zustimmende Aussagen: Lehrerinnen und Lehrer an Pilotschulen finden es häufiger „gut, dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen“ (,61 zu ,52), die „Novellierung des Schulgesetzes (gebe) wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen“ (,60 zu ,54). Weniger befürchtet wird, dass „man sich an einer Schule nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept wird einigen können“ (,36 zu ,47) oder dass „ein Schulprogramm auf die Arbeit der einzelnen Lehrerin / des einzelnen Lehrers keinen Einfluss hat“ (,23 zu ,33).
- Als Auswirkungen der Schulprogramm-Arbeit wird erwartet, dass „die Schule ein einheitlicheres Profil bekommen wird“ (,69 zu ,56), dass „Eltern stärker in die Gestaltung der Schule einbezogen werden“ (,64 zu ,52), dass Lehrerinnen und Lehrer sich stärker mit ihrer Schule identifizieren“ (,66 zu ,56), aber auch dass „Schulen sich deutlicher von einander unterscheiden werden“ (,71 zu ,61).
- Für wünschenswert wird es stärker gehalten, dass „die einzelne Schule sich deutlicher von anderen unterscheiden wird“ (,62 zu ,51) und dass „die Eltern stärker in der Schule mitarbeiten wollen“ (,61 zu ,52).
- Im Unterschied zu anderen Schulen wird an Pilotschulen eher vermutet, dass die Arbeit am Schulprogramm auch durch „das Aufgreifen 'alter' Wurzeln der Schultradition“ in Gang kommt (,46 zu ,37) sowie durch „durch Gespräche der Betroffenen untereinander“ (,76 zu ,69).

Insgesamt zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer an Pilotschulen sich deutlich stärker mit dem Konzept und den Zielsetzungen des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ identifizieren als ihre KollegInnen an Schulen, die (zum Zeitpunkt der Befragung) noch nicht in die Schulprogramm-Arbeit einbezogen waren. Dass an diesen Schulen in Konferenzen etc. bereits intensiver über die Arbeit am Schulprogramm gesprochen worden ist, scheint dazu geführt zu haben, dass die Ziele dieses Konzepts stärker im Bewusstsein sind und Zustimmung finden. Von der Arbeit am Schulprogramm werden positive Auswirkungen auf die Arbeit in der Schule erwartet. Der gesetzliche Auftrag an die Schule wird als sinnvoll bewertet. Persönlich scheinen diese KollegInnen eher bereit zu sein, sich zu engagieren.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob von der Arbeit in den Pilotschulen und den insgesamt positiven Erwartungen und/oder Ergebnissen darauf geschlossen werden kann, ob auch in der für alle Schulen verbindlichen Phase der Schulprogramm-Arbeit ähnlich positive Effekte erwartet werden können. Die Ergebnisse der Pilotphase dürften ja zu einem vermutlich nicht ganz geringen Teil auf ein gewisses ‚euphorisches‘ Moment des Pilot-Status zurückzuführen sein. Andererseits können die ‚nachfolgenden‘ Schulen ja auf die Erfahrungen und Vorarbeit der Pilotschulen zurückgreifen, die in den entsprechenden Broschüren des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik für alle Interessenten zugänglich gemacht worden sind. Dabei dürfte auch die Hoffnung realistisch sein, dass auch an den anderen Schule eine eventuell noch vorhandene Skepsis gegenüber „Schulprogramme und Evaluation“ in dem Maße überwunden wird, wie sich die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Konzept selbst vertraut machen.

10.6 „Konkurrenzschulen“ (=gleiche Schulform im Einzugsgebiet)

Eine besondere Situation, die für bestimmte Schulen zu einem zusätzlichen Problem werden und ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken kann, stellt es dar, wenn sich im Einzugsgebiet einer Schule weitere Schulen der gleichen Schulform befinden. Hier kann es zum „Kampf“ um die Schülerinnen und Schüler kommen, sofern die Eltern die Wahl zwischen diesen Schulen haben. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden deshalb um Auskünfte zu der Frage gebeten, *ob es im Einzugsgebiet ihrer Schule noch andere Einrichtungen der gleichen Schulform gibt* (Item 376/377)¹. Die Antworten von 660 LehrerInnen verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf die folgenden Gruppen:

- Gruppe a: Es gibt im Einzugsgebiet der Schule keine weitere Schule der gleichen Schulform; (376=1); N=352 von 660 (=44%); mittl. Pa=2.0;
- Gruppe b: Es gibt im Einzugsgebiet der Schule weitere Schule(n) der gleichen Schulform (kurz: „Konkurrenzschulen“); N=380 von 660 (=56%); mittl. Pa = 1.6.

„Konkurrenzschulen“ – Schulen, in deren Einzugsgebiet sich weitere Schulen der gleichen Schulform befinden – unterscheiden sich von den Schulen, an denen dies nicht der Fall ist, sich nur geringfügig². Gleichwohl zeigen sich einige Differenzen, die eine Interpretation nahe legen:

- In der Gruppe derjenigen, die neben ihrer eigenen Schule weitere der gleichen Schulform sehen, („Konkurrenzschulen“) sind Personen stärker vertreten, ...
 - ... die männlich sind (55 zu 45%),
 - ... die an einer Berufsbildenden Schule arbeiten (35 zu 12%),
 - ... die an einer großen Schule tätig sind,
 - ... deren Schule in einer Stadt oder Großstadt liegt,
 - ... deren Schule keine Pilotschule ist (96 zu 86%)
- Bei „Themen und Problemen“ werden „Drogen in der Schule“ (,74 zu ,71) und „aktuelle politische Fragen ...“ (,63 zu ,60) geringfügig häufiger als wichtig benannt, die „Mitarbeit von Eltern“ (,56 zu ,61) und „Soziales Lernen“ (,82 zu ,86) als etwas weniger wichtig eingeschätzt.
- Bei den Assoziationen zu „Autonomie“ fällt bei den LehrerInnen an Konkurrenzschulen der Begriff „Wettbewerb“ heraus (,62 zu ,55 mit statistisch signifikanter Differenz); auch „Hindernis“, „Isolation“ und „Chaos“ stehen oben (allerdings mit Differenzen bis zu ,04). Geringer assoziiert werden „Befreiung“, „Kraft“ und „Vielfalt“ (mit Differenzen von ,05).
- Bei den Meinungen zu „Autonomie“ findet die Aussage „Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen“ (mit ,63 zu ,56) eine signifikant stärkere Zustimmung. Und es wird etwas stärker für problematisch gehalten, „den Begriff ‚Autonomie‘ auf Schule anzuwenden“ (,50 zu ,46; auch das „Konzept der erweiterten „Selbständigkeit“ von Schulen“ selbst wird tendenziell für „problematisch“ gehalten (,44 zu ,39).

1 Gemeint war die Frage, ob die Schule im Konkurrenzkampf um Schülerinnen und Schüler steht – dies kann natürlich auch zwischen Schulformen (etwa Gymnasium vs. Gesamtschulen) der Fall sein. Wir vermuten, dass die Frage so verstanden wurde.

2 Dies kann zunächst damit zu erklären sein, dass es sich um zwei Gruppen handelt, die zusammen die ganze Stichprobe ausmachen (sie liegen sozusagen nahe beieinander). Ich notiere hier ausdrücklich die (niedrigen) Differenzwerte, damit die Unterschiede nicht überbewertet werden!

- Zu „Schulprogramm“ werden die Begriffe „Wettbewerb“, „Sorgen“ und „Hindernis“ etwas häufiger assoziiert (mit Differenzen von ,03 bzw. ,05); Dagegen werden „Vielfalt“ und „Klarheit“ eher weniger assoziiert (Diff = ,05).
- An den Konkurrenzschulen werden Schulprogramme eher verstanden als „Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben“ (,57 zu ,50), mit ihnen wollten „ehrgeizige Schulen zeigen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen“ (,70 zu ,66). Es wird etwas stärker darauf hingewiesen, dass „die Vergleichbarkeit der Schulen durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben (muss)“ (,70 zu ,66).
- Die Wirkung eines Schulprogramms in der Öffentlichkeit wird dagegen eher skeptischer beurteilt: Es werde die Anerkennung in der Öffentlichkeit (weniger) erhöhen (,71 zu ,77) und „Schule und Bildungspolitik (nicht) stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen“ (,50 zu ,53).
- „Evaluation“ wird eher mit „Hindernis“, „Kontrolle“ und „Macht“ assoziiert (Diff.=,03), weniger dagegen mit „Hoffnung“ oder „Leistung“ (Diff.=,06 bzw. -,04).
- „Evaluation“ wird tendenziell stärker als Mittel verstanden, mit dem „schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden (soll) wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes“ (,60 zu ,55).
- An Konkurrenzschulen befürchten die LehrerInnen eher, dass man sich „an einer Schule nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen kann“ (,49 zu ,41).
- Es wird (deshalb?) weniger für „gut“ erachtet, „dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen“ (,50 zu ,58; die Diff ist signifikant); die „Novellierung des Schulgesetzes (gebe) (weniger) wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen“ (,52 zu ,58).
- Als Auswirkung der Schulprogramm-Arbeit wird stärker erwartet, dass „die Schulabschlüsse verschiedener Schulen nicht mehr gleichwertig sein werden“ (,52 zu ,46) und dass „die Schulen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen (werden)“ (,62 zu ,59).
- Als Auswirkung wird ebenfalls erwartet, „dass Schule (weniger) ein einheitlicheres Profil bekommen wird“ (,56 zu ,61) und dass „die SchülerInnen (nicht) mehr Spaß an der Schule haben werden“ (,43 zu ,48).
- Es wird an Konkurrenzschulen weniger als wünschenswerte Auswirkung erwartet, dass „Eltern stärker in der Schule mitarbeiten wollen“ (,51 zu ,57).
- Zum Prozess der Schulprogramm-Arbeit wird vermutet, dass die Arbeit an einem Schulprogramm am „wirkungsvollsten“ „durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)“ in Gang kommt (,50 zu ,43).
- Als weniger wirksam wird „das Aufgreifen ‚alter‘ Wurzeln der Schultradition“ erachtet (,34 zu ,41).

Zusammenfassend kann für Lehrerinnen und Lehrer an Konkurrenzschulen eine zwar schwach ausgeprägte, aber inhaltlich konsistente Tendenz festgehalten werden: An Konkurrenzschulen wird bei „Autonomie“ und „Schulprogramm“ vor allem stärker an „Wettbewerb“ gedacht, es stellen sich tendenziell eher „Sorgen“ ein. Dass der Begriff „Wettbewerb“ an den Konkurrenzschulen nicht stärker zu „Evaluation“ assoziiert wird (,55 zu ,56), könnte so verstanden werden, dass sich ein „Wettbewerb“ zwischen den Schulen vor allem anhand der Schulprogramme, also in der Darstellung gegenüber den Eltern abspielen wird, während die Evaluation eher intern bleiben könnte (offenbar ist ein Ranking mit einer öffentlichen Darstellung von Evaluations-Ergebnissen (noch) nicht im Blick). Die (etwas stärkere) Befürchtung, dass die Leistungsanforderungen der Schulen unterschiedlich und die Abschlüsse nicht mehr

gleichwertig sein werden, sollte als mögliche negative Auswirkung des Autonomie-Konzepts ernst genommen werden. Gerade an Schulen, die zu anderen Schulen in Konkurrenz stehen, werden die Betroffenen und die Zuständigen sich darum bemühen müssen, solche Effekte zu vermeiden bzw. ihnen entgegen zu wirken.

10.7 Evaluation = Kontrolle ?

Ein erheblicher Anteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer hat zu „Evaluation“ den Begriff „Kontrolle“ assoziiert (mit $M=,68$ ist dies die zweitstärkste Assoziationen zu „Evaluation“). Die Antworten (nur Stichprobe) verteilen sich folgendermaßen:

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
178	Kontrolle	,68	,25	622	7	8	23	29	32

Die folgende Auswertung soll klären, worauf diese Verbindung beruht. Es wurden zwei Gruppen miteinander verglichen:

- Gruppe a: „Evaluation“ ist nicht gleich „Kontrolle“; $N=97$ (=15,6%; mittl. Pa = 4.2)
- Gruppe b: „Evaluation“ ist gleich „Kontrolle“; $N=201$ (=32,3%; mittl. Pa = 3.7)

Bei der Gruppe derer, die bei „Evaluation“ uneingeschränkt „Kontrolle“ assoziieren, handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrern, ...

- ... die häufiger über 50 Jahre (30 zu 19%) und seltener bis 30 bzw. 40 Jahre alt (14 zu 20%) sind,
- ... die häufiger seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst (52 zu 45%) und häufiger seit mehr als 10 Jahren (32 zu 28%) an der jetzigen Schule tätig sind,
- ... die etwas häufiger männlich sind (54 zu 49%),
- ... die etwas häufiger an der Schule eine Funktionsstelle innehaben (26 zu 21%),
- ... deren Schule häufiger im Einzugsgebiet eine weitere Schule der gleichen Schulform hat (59 zu 51%),
- ... deren Schule häufiger ein großes Kollegium hat (mehr als 100 Personen = 27 zu 17%),
- ... die tendenziell „eher nicht wieder“ (18 zu 14%) oder „nicht wieder“ (5 zu 3%) Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen,
- ... deren Schule häufiger in Hessen-Süd liegt (48 zu 36%),
- ... deren Schule häufiger Berufsschule ist (32 zu 16%),
- ... deren Schule häufiger in einem städtischen Einzugsgebiet liegt (70 zu 56%),
- ... deren Schule häufiger nicht Pilotschule ist (92 zu 84%).
- Informiert haben sich diese LehrerInnen häufiger als die Vergleichsgruppe „aus der Fachliteratur“ (20 zu 9%) bzw. „aus Broschüren des Hessischen Kultusministeriums“ (38 zu 28%), seltener „in Konferenzen und Arbeitsgruppen innerhalb der Schule“ (75 zu 82%); sie fühlen sich häufiger „weniger gut“ (39 zu 33%) oder „gar nicht“ (6 zu 2%) informiert.
- Bei Themen und Problemen sind die Differenz überwiegend negativ: Tendenziell für wichtiger gehalten werden „die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler“ (,81 zu ,78) sowie „die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (,72 zu ,70). Deutlich weniger wichtig erscheint diesen Kolleginnen und Kollegen „die Entwicklung eines Schulprogramms“ (,58 zu ,67), die „Mitarbeit von Eltern in der Schule“ (,52 zu ,62), „interkulturelles Lernen“ (,58 zu ,66) sowie „die pädagogische Tradition der Schule“ (,39 zu ,46).
- Den Begriff „Autonomie“ verbinden sie deutlich häufiger mit den Begriffen „Last“ (,51 zu ,30), „Kontrolle“ (,40 zu ,24), „Wettbewerb“ (,62 zu ,50), „Leistung“ (,68 zu ,55) und „Hin-

dernis“ (,29 zu ,19), weniger dagegen mit den Begriffen „Kraft“ (,51 zu ,61) oder „Fortschritt“ (,56 zu ,66).

- Ihre Meinung zu „Autonomie“ geht dahin, dass sie es stärker für „problematisch (halten), den Begriff ‚Autonomie‘ auf Schule anzuwenden“ (,54 zu ,35), sie halten „das Konzept der erweiterten "Selbständigkeit" von Schulen für problematisch“ (,49 zu ,35), sie stimmen stärker zu, dass Schulen, „sich einer externen Überprüfung stellen müssen, wenn sie ‚autonom‘ handeln dürfen (,65 zu ,51). „Autonomie“ mache weniger „Mut zur Initiative“ (,65 zu ,73).
- Der Begriff „Schulprogramm“ wird stärker assoziiert mit „Kontrolle“ (,60 zu ,31), „Last“ (,48 zu ,30), „Konflikt“ (,59 zu ,46), „Hindernis“ (,31 zu ,20) und „Sorgen“ (,42 zu ,32), weniger dagegen mit „Befreiung“ (,35 zu ,46) oder „Fortschritt“ (,57 zu ,67).
- Als Meinung zu „Schulprogramm“ wird häufiger geäußert, „Schulprogramme (seien) Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben“ (,62 zu ,46), sie würden „im Wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im Schulalltag keiner hält“ (,49 zu ,35). Stärker wird die Forderung unterstützt, dass „die Vergleichbarkeit der Schulen durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben muss“ (,73 zu ,60). Sie selbst würden sich stärker als andere „überfordert“ fühlen, wenn sie die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müssten“ (,54 zu ,39). Sie erwarten weniger, dass „sich die pädagogische Arbeit verbessert, wenn eine Schule ein ‚Schulprogramm‘ festlegt“ (,48 zu ,59), es werde auch weniger „den Eltern ermöglichen, die beste Schule für ihr Kind auszuwählen“ (,39 zu ,50).
- Bei den Assoziationen zu „Evaluation“ sind fast alle Differenzen statistisch bedeutsam: Es wird – neben „Kontrolle“, dem Item der Gruppenbildung – häufiger assoziiert, es gehe um „Last“ (,58 zu ,22), „Hindernis“ (,42 zu ,12), „Macht“ (,57 zu ,27), „Sorgen“ (,45 zu ,21), „Wettbewerb“ (,65 zu ,41), „Leistung“ (,76 zu ,52), „Konflikt“ (,64 zu ,41), „Isolation“ (,24 zu ,11). Deutlich geringer assoziiert werden die Begriffe „Gestaltung“ (,39 zu ,63), „Vielfalt“ (,30 zu ,52), „Befreiung“ (,14 zu ,36), „Kraft“ (,24 zu ,45), „Hoffnung“ (,35 zu ,55), „Fortschritt“ (,40 zu ,59) usw.
- Es wird häufiger die Meinung vertreten, Evaluation führe „zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen“ (,68 zu ,47), Evaluation werde „das Betriebsklima an Schulen verschlechtern“ (,61 zu ,41), mit Evaluation solle „schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes“ (,67 zu ,48), sie schränke „die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein“ (,54 zu ,40), „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, bräuchten keine ‚Evaluation‘“ (,64 zu ,49) (weitere Differenz weisen in die gleiche Richtung).
- Allgemein wird der Zweck des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ stärker darin gesehen, „die bittere Pille der Sparzwänge (zu) versüßen“ (,68 zu ,54), man werde sich in einer Schule „nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen können“ (,51 zu ,42), der gesetzliche Zwang zur Entwicklung eines Schulprogramms (,46 zu ,59) und zur Evaluation der schulischen Arbeit (,44 zu ,55) wird weniger gutgeheißen, von der Novellierung des Schulgesetzes [gemeint ist die von 1997] gingen weniger „wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen“ aus (,49 zu ,57).
- Als Auswirkung wird häufiger erwartet, dass „Lehrerinnen und Lehrer mit zusätzlichen Aufgaben belastet werden“ (,83 zu ,68), dass „manche Lehrerinnen und Lehrer in der Arbeit am Schulprogramm ihre Profilsucht befriedigen werden“ (,65 zu ,53) und dass „die Steuergruppe (Schulprogramm-AG) innerhalb des Kollegiums eine privilegierte Stellung erhalten

werde“ (,44 zu ,38). Stärker wird in dieser Gruppe befürchtet, dass die Schulabschlüsse verschiedener Schulen nicht mehr gleichwertig sein werden“ (,53 zu ,46). Weniger wird dagegen erwartet, dass „die SchülerInnen mehr Spaß an der Schule haben werden“ (,40 zu ,51), dass sich „das Betriebsklima in den Schulen verbessern“ werde (,40 zu ,49) oder dass sich Lehrerinnen und Lehrer „stärker mit ihrer Schule identifizieren werden“ (,53 zu ,63).

- In Gang kommen werde die Schulprogramm-Arbeit eher „durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)“ (,49 zu ,41) und weniger „durch die Entwicklung von Leitsätzen“ (,42 zu ,50).
- An Arbeitszeit für die Schulprogramm-Arbeit wollen sie selbst einen geringeren Anteil einbringen (,60 zu ,67).

Für Lehrerinnen und Lehrer, die „Evaluation“ in herausragender Weise mit „Kontrolle“ verbinden, lässt sich das Spektrum der zahlreichen Differenzen dahin zusammenfassen, dass die Kontroll-Erwartung offenbar nicht spezifisch auf Evaluation bezogen ist, sondern eine allgemein skeptisch-zurückhaltende Einstellung zu Fragen der pädagogischen Schulentwicklung und dem Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ insbesondere ausdrückt. Wenn als wichtige Themen für die schulinterne Bearbeitung die „Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler“ und der „Umgang mit den neuen Medien“ (beides zudem nur mit geringem Abstand zu den KollegInnen) vorgebracht wird, dann drückt sich darin vermutlich die Einstellung aus, dass für die Probleme der alltäglichen Situation die Schülerinnen und Schüler (in ihrer vermutlich mangelnden Lernmotivation und kognitiven Kompetenz) verantwortlich sind; die „neuen Medien“ werden dann offenbar als ein ‚Selbstläufer‘ verstanden, zu dem Lehrerinnen und Lehrer selbst nicht viel beitragen müssen. So gesehen drängt sich der Eindruck auf, dass diese Kolleginnen und Kollegen erwarten, dass sich die Bedingungen der alltäglichen Arbeit auch ohne eigenes Zutun verbessern werden. Diese Kolleginnen und Kollegen scheinen sich mit den Verhältnissen, an die sich in einer eher längeren Dienstzeit gewöhnen konnten, arrangiert zu haben. Die Aufforderung zu „Autonomie“, zur Entwicklung eines „Schulprogramms“ und gar zur Evaluation der pädagogischen Arbeit wird dann verständlicherweise als „Last“ empfunden, die zudem „Konflikt“ und „Sorgen“ mit sich bringen muss. Wenn Evaluation und Kontrolle dann auch mit dem Hinweis auf Einschränkungen der „pädagogischen Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer“ verbunden werden, steht dies in einem Kontext, der nicht gerade auf professionelle Standards einer von pädagogischem Ethos geprägten Berufsauffassung verweist. Auf den ersten Blick erstaunlich wirkt es, dass von eben diesen Kolleginnen und Kollegen stärker gefordert wird, die „Vergleichbarkeit der Schulen (müsse) durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben“. Wird also „Kontrolle“ doch befürwortet? Verständlich wird diese Forderung, wenn man sie als Ausdruck des Wunsches versteht, dass ‚von oben‘ die Bedingungen der alltäglichen Arbeit gesichert und eben auch „kontrolliert“ werden sollen und dass dies nicht Sache der Lehrerinnen und Lehrer selbst sein oder werden soll. „Gesetzliche Vorgaben“ regeln klarer, was zu geschehen hat, während die „Autonomie“ einer Schule und die Arbeit an einem eigenen Konzept der pädagogischen Arbeit nur zu „Last“ und „Konflikt“ führen. Gesetzliche Vorgaben können nur in allgemeinerer Form verbindlich sein, und sie ‚sichern‘ dadurch die „pädagogische Freiheit“ der Lehrenden eher, während ein verbindliches Schulprogramm, das dann noch per „Evaluation“ kontrolliert werden soll, die Offenheit des eigenen Handlungsspielraums einschränken könnte. Ohne „Autonomie“ und ohne „Evaluation“ lebt es sich offenbar ‚kommoder‘, „Kontrolle“ kann den Schulfrieden stören.

10.8 Evaluation: int. und ext. Evaluation sind nicht wichtig vs. sind wichtig

Vergleich der Gruppen: nur Stichprobe! Die Gruppen beziehen sich auf die Items 221 und 222.

- Eval-int=ne ext=nein (weder int noch ext.) N = 53; max. Pa = 46.4; mittl. Pa = 0.0
- Eval-int=ja ext=ja (int+ext.Ev!) N = 58; max. Pa = 46.0; mittl. Pa = 9.4

Die beiden Gruppen unterscheiden sich besonders deutlich, die im Folgenden referierten Differenzen sind trotz der geringen Fallzahlen alle statistisch „signifikant“ (also nur in geringem Maße – mit weniger als 5 % Wahrscheinlichkeit – als zufällig zu verstehen). Bei den Lehrerinnen und Lehrern, die sowohl eine interne, als auch eine externe Evaluation für wichtig halten, handelt es (im Vergleich zu jenen, die weder das eine, noch das andere für erforderlich halten), um LehrerInnen, ...

- ... die häufiger männlich sind (56 zu 45 %),
- ... die etwas häufiger seit einer geringen Anzahl von Jahren im Schuldienst bzw. an der jetzigen Schule tätig sind,
- ... die in Vollzeit arbeiten (77 zu 67 %),
- ... die eine Funktionsstelle innehaben (45 zu 7 %),
- ... die seltener in einem „Sonstigen Fach“ (23 zu 41 %) oder in Kunst/Musik (7 zu 30 %) unterrichten,
- ... die häufiger an einer Add./Koop. Gesamtschule (27 zu 14 %) oder einem Gymnasium (13 zu 4 %) und seltener an einer Grundschule (11 zu 22 %) tätig sind,
- ... in deren Einzugsgebiet weder mehr noch weniger Einrichtungen der gleichen Schulform zu finden sind (nein: 39 zu 40 %), dies sei erwähnt, weil es vielleicht anders erwartet sein könnte,
- ... deren Kollegium häufiger mehr als 50 Personen umfasst (bis zu 100= 34 zu 20 %; >100=23 zu 20%),
- ... deren Schule eher im kleinstädtischen (20 zu 4 %) oder ländlichen (36 zu 22 %) Einzugsgebiet liegt,
- ... die häufiger „sicher wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden würden“ (48 zu 29 %),
- ... die häufiger in Hessen-Nord (38 zu 21 %) und seltener in Hessen-Süd (43 zu 57 %) zu finden sind,
- ... die häufiger ein Interesse an einer schulinternen Diskussion der Befragungsergebnisse geäußert haben (84 zu 71 %).

Es wird nicht überraschen, dass die Befürworter einer internen und einer externen Evaluation in vielen Bereichen des Fragebogens positiver geantwortet haben, aber natürlich gilt dies nicht für alle Aspekte in gleicher Weise:

- Die Evaluations-Befürworter sind häufiger schon länger über „Schulprogramme und Evaluation“ informiert, nämlich seit darüber in der Bildungspolitik diskutiert wird (47 zu 19 %).
- Sie haben sich häufiger informiert durch Fachliteratur (38 zu 6 %), durch Broschüren des Hessischen Kultusministeriums (48 zu 18 %), aus dem Amtsblatt (41 zu 14 %) und in der Fortbildung (29 zu 16 %), sie fühlen sich dem entsprechend häufiger gut (55 zu 32 %) oder sehr gut informiert (22 zu 2 %).
- Bei den wichtigen Themen und Problemen stehen die „Entwicklung eines Schulprogramms“ (,75 zu ,46) und die „Klärung der Schulprofils“ (,76 zu ,47) oben an. Es folgen mit ähnlich hohen Differenzen pädagogische Aspekte: Projektunterricht, Gleichberechtigung der

Geschlechter, Öffnung der Schule etc., während Disziplinprobleme (,69 zu ,80) und die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer (,68 zu ,73) negative Differenzen aufweisen.

- Mit „Selbständigkeit“ und „Autonomie“ wird deutlich stärker „Hoffnung“ (,80 zu ,47), „Herausforderung“ (,85 zu ,58), „Gestaltung“ (,89 zu ,67), „Verantwortung“ (,96 zu ,73) etc. assoziiert. Abgelehnt werden dagegen „Last“ (,36 zu ,55), „Kontrolle“ (,31 zu ,47) und „Hindernis“ (,22 zu ,35) etc.
- Deutliche Zustimmung finden Aussagen, in denen für eine stärker autonome Schule die Pflicht zur „Überprüfung“ gefordert wird (,82 zu ,42).
- Darüber hinaus wird erwartet, dass Autonomie „Mut zur Initiative“ macht (,81 zu ,50) und dass der Wettbewerb unter den Schulen „die Qualität der pädagogischen Arbeit fördert“ (,65 zu ,36).
- Eine „unzumutbare Mehrbelastung“ wird weniger erwartet (,37 zu ,64).
- Die positiven Einschätzungen finden sich zu „Schulprogramm“ in ähnlichen Differenzen wieder: „Hoffnung“ (,75 zu ,37), „Herausforderung“ (,86 zu ,55), „Fortschritt“ (,71 zu ,43) etc. werden stärker assoziiert, dagegen „Last“ (,34 zu ,48) und „Hindernis“ (,23 zu ,37) etc. deutlich weniger.
- Alle Bereiche, auf die sich ein Schulprogramm beziehen könnte, werden stärker als wichtig eingeschätzt – insbesondere die „Beurteilung der pädagogischen Praxis“ (,83 zu ,53).
- Allen Personengruppen, die Einfluss auf die Schulprogramm-Arbeit haben könnten, wird von den Evaluations-Befürwortern eine stärkere Rolle bei dieser Arbeit zugeordnet – insbesondere den „interessierten Eltern“ (,61 zu ,25), und auch „interessierte Schülerinnen und Schüler“ (,63 zu ,29), auch der „Schulträger“ (,42 zu ,25) sowie „Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule“ (,36 zu ,23) finden stärkere Zustimmung.
- Eine wesentliche Wirkung der Schulprogramm-Arbeit wird darin vermutet, dass sich „alle Beteiligten stärker mit ‚ihrer‘ Schule identifizieren“ werden (,82 zu ,39), dass sie eine Grundlage für eine „effektivere Arbeit“ in der Schule sein wird (,80 zu ,40); zu diesem Zweck sollten „die Ziele der Entwicklung so klar beschrieben (werden), dass sie eindeutig überprüft werden können“ (,87 zu ,48).
- Die Arbeit am Schulprogramm wird entsprechend weniger als „Zeitverschwendung“ bewertet (,19 zu ,54), und es wird weniger erwartet, dass ein Schulprogramm „im Wesentlichen aus Leerformeln besteht, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält“ (,31 zu ,60).
- Mit „Evaluation“ verbunden werden vor allem die Begriffe „Qualität“ (,82 zu ,40), „Hoffnung“ (,64 zu ,24), „Fortschritt“ (,69 zu ,30), „Herausforderung“ (,78 zu ,38), und „Hilfe“ (,65 zu ,28). In geringem Maße verbunden wird „Evaluation“ assoziiert mit „Last“ (,32 zu ,58), „Hindernis“ (,25 zu ,40), „Macht“ (,39 zu ,51) und „Kontrolle“ (,63 zu ,73).
- Relevant ist „Evaluation“ für alle denkbaren Bereiche – insbesondere für die „Beurteilung der pädagogischen Praxis“ (,87 zu ,49) und „im Hinblick auf das pädagogische Konzept einer Schule“ (,89 zu ,52).
- Als zuständig für die Evaluation wird in besonderem Maße „das HeLP“ (,67 zu ,23) bzw. „die Erziehungswissenschaft“ (,72 zu ,28) eingeschätzt, keine herausgehobene Rolle sollen nach Meinung der Evaluations-Befürworter „die Schulleiterin bzw. der Schulleiter“ (,50 zu ,45) oder „die Pädagogische Leiterin bzw. der Pädagogische Leiter“ (,63 zu ,51) spielen (beide stehen am Ende der Liste der Differenzen).
- Bei den Meinungen zu Evaluation stehen Aussagen zur Qualität obenan: Es sei „gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird“ (,89 zu ,30), dies „verbessere die Qualität der Schu-

le“ (,77 zu ,19), das „Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit werde sich bessern“ (,67 zu ,15). Und „wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, (müsse) auch überprüft werden, ob sie erreicht werden“ (,90 zu ,38).

- Es wird deutlich weniger befürchtet, dass sich „das Betriebsklima an Schulen verschlechtert“ (,36 zu ,75) und es wird die Aussage abgelehnt, dass „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, keine Evaluation bräuchten“ (,37 zu ,85).
- Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ wird generell positiver eingeschätzt: dies betrifft die Auflage, ein Schulprogramm zu entwickeln (,73 zu ,27) ebenso wie die Verpflichtung zur Evaluation (,79 zu ,20); beides gebe „wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen“ (,61 zu ,33).
- Erwartet wird eine „stärkere Identifizierung mit der Schule“ (,69 zu ,26), eine „Verbesserung des Betriebsklimas“ (,58 zu ,19) und es werde zu einer „intensiveren Kommunikation zwischen den an der schulischen Arbeit Beteiligten führen“ (,83 zu ,45).
- Weniger geteilt (aber auch nicht ganz abgelehnt) wird die Befürchtung, dass „die Schulabschlüsse verschiedener Schulen nicht mehr gleichwertig sein werden“ (,38 zu ,63).
- Von den möglichen Entwicklungen wird es nahezu einhellig für wünschenswert gehalten, dass „die Schulen ihre Arbeit überprüfen müssen“ (,90 zu ,41), dass dies die zu einer stärkeren Identifikation (,89 zu ,49) und zur intensiveren Kommunikation (,92 zu ,54) führt.
- Die Arbeit an einem Schulprogramm kommt nach Meinung der Evaluations-Befürworter am besten in Gang „durch Pilotprojekte“ (,73 zu ,34), durch „die Entwicklung von Leitsätzen“ (,62 zu ,27), durch „eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulsituation“ (,82 zu ,51), durch „Verstärkung von bereits vorhandenen Initiativen aus dem Kollegium“ (,86 zu ,59): Wirkung wird zwar auch erwartet von „Richtlinien und gesetzlichen Vorgaben“ (,43 zu ,31), durch „Ermunterung bzw. Aufforderung durch die Schulleitung“ (,58 zu ,41) oder „durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)“ (,46 zu ,29), dies steht aber deutlich hinter den zuerst genannten Aspekten zurück.
- Sie selbst sehen es stärker als andere für wichtig ein, Zeit für die Arbeit am Schulprogramm aufzuwenden (,80 zu ,45), auch für „vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte“ scheint ihnen dies selbstverständlich zu sein (,76 zu ,55).

Die beiden Gruppen repräsentieren offenbar Teile der Kollegien, die sich deutlich voneinander unterscheiden: die Evaluations-Befürworter scheinen sich deutlich stärker mit pädagogischen Aspekten und Aufgaben der Schule zu identifizieren. Sie stehen (häufiger) noch am Anfang ihrer Berufstätigkeit und wollen dazu beitragen, dass ihre Schule sich weiter entwickelt und ihre Qualität verbessert. Evaluation beziehen sie vor allem auf die pädagogische Arbeit, deren Ziele im Prozess der Schulprogramm-Arbeit gemeinsam (stärker auch durch Mitarbeit von Eltern und SchülerInnen) definiert werden sollen und deren Ergebnis dann in Prozessen der Evaluation darauf überprüft werden sollen, ob diese Ziele erreicht worden sind. „Schulprogramme und Evaluation“ wird von dieser Gruppe in erster Linie im Prozess der internen pädagogischen Entwicklungsarbeit gesehen, wobei Evaluation die Funktion der Qualitätssicherung haben soll. Kontrolle in einem politisch-administrativen Sinne wird durch Evaluation nicht (bzw. weniger) erwartet. – Dem gegenüber stellt sich die Gruppe derer, die Evaluation sowohl in interner, als auch in externer Form ablehnen, als Lehrerinnen und Lehrer dar, denen die pädagogische Qualitätsentwicklung ihrer Schule weniger wichtig zu sein scheint. Sie machen den Eindruck, dass ihre Ablehnung weniger aus einer bewussten Auseinandersetzung mit „Schulprogramme und Evaluation“ resultiert (sie sind weniger gut infor-

miert), sondern aus einer – wie auch immer begründeten und entstandenen – Distanz zu den pädagogischen Zielen und Aufgaben ihrer Schule – die kommunikative Klärung dieser Ziele und die Vergewisserung über den Erfolg entsprechender Bemühungen scheint nicht zum beruflichen Selbstverständnis zu gehören. Während diese Gruppe in „Evaluation“ eher eine „Last“ sieht, „Hindernis“ erwartet und „Kontrolle“ befürchtet, erwarten die Befürworter von Evaluation positive Auswirkungen auch auf ihre eigene bzw. die gemeinsame Arbeit: sich über den Effekt der eigenen Arbeit mit Hilfe einer fundierten Erfolgskontrolle zu vergewissern, scheint für die Kolleginnen und Kollegen zum professionellen Selbstverständnis zu gehören. Sie sind (bzw. waren zum Zeitpunkt der Befragung?!) noch eine Minderheit.

10.9 Die Rolle der Erziehungswissenschaft (und des HeLP)

In der Diskussion über Fragen der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. zur Gestaltung der Lehrerbildung stellt sich immer wieder die Frage, welchen Anteil dabei die „Berufswissenschaft(en)“ der Lehrerinnen und Lehrer spielen sollen, ja welche Disziplin(en) denn überhaupt für eine beruflich-pädagogische Tätigkeit in der Schule relevant sind. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dürfte dabei der Erziehungswissenschaft eine größere Bedeutung zugedacht sein, als dies von anderer Seite gesehen wird. Im Kontext dieser Studie kann nun der Frage nachgegangen werden, wie die Erziehungswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzt wird.

An zwei Stellen des Fragebogens wurde dies angesprochen, nämlich mit der Frage, in welchem Maße verschiedene Gruppen bei der Arbeit am Schulprogramm beteiligt bzw. mit der Evaluation „beauftragt oder betraut“ werden sollte. U.a. wurde dabei nach der Rolle der Erziehungswissenschaft bzw. des HeLP gefragt. Von Lehrerinnen und Lehrern der Stichprobe liegen dazu folgende Antworten vor:

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
201	die Erziehungswissenschaft	,55	,27	650	15	15	23	30	17
202	das HeLP	,51	,27	649	17	16	25	29	13

Die Zustimmung ist insgesamt verhalten (vgl. die Auswertung für die Gesamtgruppe), der einzelnen LehrerIn bzw. der Pädagogischen Leitung wird eine stärkere Funktion zugeschrieben), die Verteilungen sind (mit dA=,27) breiter als bei den meisten anderen Aussagen.

10.9.1 Die Rolle der Erziehungswissenschaft

Zur nachfolgenden Analyse ziehe ich zunächst die Daten zu der Frage „Wer sollte Ihrer Meinung nach mit "Evaluation" beauftragt oder betraut werden?“ heran. Aus den Daten zur Erziehungswissenschaft lassen sich anhand der Randpositionen zwei Kontrastgruppen bilden und miteinander vergleichen:

Gruppe a: Bei der Evaluation sollte die Erziehungswissenschaft „überhaupt nicht“ beauftragt werden (Item 201=0); N = 96; mittl. Pa = 7.6

Gruppe b: Bei der Evaluation sollte die Erziehungswissenschaft „auf jeden Fall“ beauftragt werden (Item 201=4); N = 110; mittl. Pa = 5.0

Bei folgenden Aspekten weichen Lehrerinnen und Lehrer, die die Erziehungswissenschaft mit der Evaluation beauftragen wollen (= „Befürworter“), von jenen ab, die dies nicht wollen (= „Vergleichsgruppe“):

- In dieser Gruppe ist der Anteil der 41- bis 50-Jährigen besonders groß. Sie sind zum größeren Anteil seit mehr als zehn, aber nicht seit mehr als zwanzig Jahren im Schuldienst bzw. an der jetzigen Schule tätig.
- Schulen aus Hessen-Nord sind bei den Befürwortern etwas stärker vertreten (41 zu 30 %).
- IGS und KGS finden sich etwas häufiger.
- Die Befürworter haben über Schulprogramme und Evaluation häufiger bereits in der bildungspolitischen Diskussion gehört.
- Sie kennen die Fachliteratur besser und haben sich häufiger anhand der Broschüren des HKM und in der Fortbildung informiert. Sie fühlen sich zu größeren Anteilen „gut“ bzw. „sehr gut“ informiert.
- Alle in der Befragung aufgeführten „Themen und Probleme“ werden stärker als „persönlich wichtig“ eingeschätzt, – insbesondere gilt dies u.a. für die Themen „Gleichberechtigung der Geschlechter“, die „Arbeitslosigkeit von Jugendlichen“, die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule“ und die „Klärung des Schulprofils“, während „das Klima im Kollegium“ oder „die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer“ nicht herausgehoben werden.
- Mit Autonomie verbinden sie deutlich stärker positive Erwartungen: „Hoffnung“, „Klarheit“, „Fortschritt“ und ähnliche Begriffe werden erheblich häufiger assoziiert, während „Chaos“, „Hindernis“, „Last“ u.ä. etwas weniger mit Autonomie in Verbindung gebracht werden.
- Autonomie sollte sich vor allem auf das „pädagogische Konzept“ der Schule beziehen.
- Zu Autonomie werden mehr positive Meinungen zustimmend eingeschätzt. Dass dies Konzept „problematisch“ sei, wird deutlicher abgelehnt.
- Zu „Schulprogramm“ sind ähnlich wie bei „Autonomie“ deutlich positivere Einschätzungen zu finden; die Begriffe „Chaos“ etc. werden deutlich weniger assoziiert.
- Auch für die Arbeit am Schulprogramm wird der Erziehungswissenschaft eine deutlich stärkere Rolle zugesprochen.
- Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms sollte nach Meinung dieser Gruppe „die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule“ sein (,77 zu ,54); diese Arbeit wird (noch) weniger als „Zeitverschwendung“ gesehen (,22 zu ,38) und die Mitarbeit am Schulprogramm würde sie persönlich weniger „überfordern“. Diese Einschätzungen dürften damit zu erklären sein, dass von einem Schulprogramm stärker erwartet wird, es werde „die tägliche Arbeit in der Schule effektiver“ machen (,70 zu ,48).
- „Evaluation“ wird wie „Autonomie“ und „Schulprogramm“ deutlich stärker mit positiven Begriffen verbunden: hier ragt besonders „Qualität“ heraus (,74 zu ,51), ebenso „Klarheit“ (,69 zu ,48) und „Hilfe“ (wenn auch auf niedrigerem Niveau: ,52 zu ,30); „Hindernis“ und „Chaos“ weisen negative Differenzen auf.
- In allen in der Befragung aufgeführten Bereichen wird Evaluation deutlich stärker für sinnvoll gehalten: insbesondere für pädagogische Fragen (allerdings auch für die „Verwendung der Finanzen“).
- Neben der Erziehungswissenschaft sollte auch das HeLP mit der Evaluation beauftragt werden (,80 zu ,17).
- Dass Lehrerinnen und Lehrer „sich einer externen ‚Evaluation‘ stellen sollen“, findet stärkere – wenn auch nicht uneingeschränkte – Zustimmung (,57 zu ,28). Fortbildung zu Evaluation wird häufiger gewünscht (,67 zu ,40). Dass „Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kri-

tisch hinterfragen, keine ‚Evaluation‘ brauchen“, findet weniger Zustimmung als bei der Vergleichsgruppe (,48 zu ,69).

- Befürwortet wird ebenfalls stärker, dass den Schulen in Hessen per Gesetz auferlegt wurde, ein Schulprogramm zu entwickeln und ihre Arbeit zu evaluieren. Davon werden „wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen“ erwartet. Dies sei keineswegs „überflüssig“ (,22 zu ,41).
- Weitere Einschätzungen des Vorhabens werden positiver beurteilt.
- Sie selbst sind stärker als andere bereit, für die Arbeit am Schulprogramm Zeit aufzuwenden (,67 zu ,57).
- Beim „Blick auf andere Akteure“ wird stärker vermutet, dass die Erziehungswissenschaft von einem Schulprogramm Verbesserungen der pädagogischen Arbeit in der Schule erwartet (,80 zu ,64) und eine Evaluierung für erforderlich hält.

Zusammenfassend kann folgendes Bild gezeichnet werden: Lehrerinnen und Lehrer, die der Erziehungswissenschaft bei der Evaluation eine stärkere Rolle zuschreiben, sehen „Schulprogramme und Evaluation“ stärker unter pädagogisch-konzeptionellen Fragestellungen bzw. Zielsetzungen. Dabei halten sie analytische Prozesse („Beschreibung der aktuellen Situation“) für wichtig; von „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ erwarten sie vor allem ‚Aufklärung‘ und Transparenz. Von der Erziehungswissenschaft erwarten diese Lehrerinnen und Lehrer offenbar Hilfe bei der Bearbeitung dieser Aufgaben. Dabei sei darin erinnert, dass solche Einschätzungen sich auf die Aussagen von etwa einem Sechstel (17 %) der Lehrerinnen und Lehrer bezieht (ein knappes weiteres Drittel sieht dies vermutlich tendenziell ähnlich). – Damit deutet sich hier an, dass die Erziehungswissenschaft von etwa der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer als möglicher Kooperationspartner gesehen wird. Ob die andere Hälfte eine Mitwirkung der Erziehungswissenschaft prinzipiell nicht für sinnvoll hält oder sich eine engere Beziehung wünschen würde, ist anhand der vorliegenden Daten (und im Rahmen der Fragestellung des Projektes) nicht weiter aufzuklären. Immerhin wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen der Erziehungswissenschaft und der Lehrerschaft noch nicht ‚zu Ende‘ gedacht und entwickelt ist. Erwartungen bestehen zumindest bei jenen Lehrerinnen und Lehrern, die mit „Schulprogramme und Evaluation“ in besonderer Weise positive Wirkungen erwarten und erhoffen.

10.9.2 Die Rolle des HeLP

Wenn man – ähnlich wie zuvor bezüglich der Erziehungswissenschaft – diejenigen, die eine Beauftragung des HeLP in der Evaluation befürworten, mit jenen vergleicht, die dies „überhaupt nicht“ befürworten, dann zeigt sich bei den Differenzen zwischen diese Gruppen eine sehr ähnliche Struktur: Die Arbeit am Schulprogramm und in der Evaluation wird mit deutlich stärker positiven Erwartungen verbunden, die Bereitschaft zum persönlichen Engagement ist größer.

Wenn man nun fragt, ob sich die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an die Erziehungswissenschaft von denen unterscheiden, die sie an das HeLP richten, können folgende Gruppen gebildet und verglichen werden:

Gruppe a: Bei der Evaluation sollte die Erziehungswissenschaft „auf jeden Fall“ beauftragt werden (Item 201=4); N=110 von 650 (=17%); mittl. Pa = 5.0 (identisch mit der Gruppe a im obigen Vergleich!);

Gruppe b: Bei der Evaluation sollte das HeLP „auf jeden Fall“ beauftragt werden (Item 202=4); N = 86 von 649 (=13%); mittl. Pa = 7.0.

Zwischen diesen Gruppe gibt es nur wenige, kaum auffällige (oder gar statistisch signifikante) Unterschiede:

Die Gruppe der HeLP-Befürworter besteht zu jeweils etwas größeren Anteilen aus ...

... Lehrerinnen (59% zu 45 %),

... jüngeren Kolleginnen und Kollegen (weniger als 5 Jahre im Dienst bzw. in der jeweiligen Schule),

... LehrerInnen aus kleineren Kollegien (bis 30 Personen), weniger aus sehr großen Schulen (mehr als 100 Personen),

... Personen aus ländlichen Regionen, weniger aus den Städten,

... KollegInnen an Sonderschulen, weniger oft an Berufsschulen.

- Zunächst zeigt sich, dass diejenigen, die mit Evaluation die Erziehungswissenschaft betraut wissen wollen (Gruppe a) weit überwiegend auch das HeLP einbeziehen (M=,80; 55% mit voller Zustimmung, 26% mit überwiegender Zustimmung).

- In der umgekehrten Richtung ist der Zusammenhang noch deutlicher: Diejenigen, die das HeLP betraut wissen wollen, sagen dies fast einhellig auch für die Erziehungswissenschaft (M=,87; 69% mit voller Zustimmung, 22% mit überwiegender Zustimmung).

- Wer das HeLP beauftragen möchte, fühlt sich teils noch mehr „sehr gut“ besser, teils aber auch weniger „gut“ informiert.

- Bei den „Themen und Problemen“ werden u.a. die „Mitarbeit von Eltern in der Schule“, die „Schulsozialarbeit“, die „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten“ und die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ als wichtiger eingeschätzt.

- Mit „Schulprogramm“ werden „Gleichheit“ und „Hilfe“ stärker assoziiert, „Sorgen“ und „Last“ weniger.

- Die Aussage „Mit ‚Autonomie‘ sollen Sparschwämme erträglicher gemacht werden“ findet bei jenen, die das HeLP beauftragen möchten, weniger Zustimmung (,63 zu ,69).¹

- Bei „Evaluation“ sind die positiven Einschätzungen, die bei „Autonomie“ und „Schulprogramm“ auffielen, ebenfalls zu finden.

- Die Aussage „Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb“ findet bei den HeLP- Befürwortern etwas mehr Zustimmung (,77 zu ,72).

Wenn diese allenfalls tendenziellen Differenzen mehr als nur Zufall sind, würden sie darauf hindeuten, dass das HeLP wahrgenommen wird (bzw. zum Zeitpunkt der Befragung wahrgenommen wurde!) als eine Institution, die bei der Bearbeitung von Themen und Problemen hilft, die über ein engeres Verständnis von Schule und Unterricht hinaus gehen: wer die Mitarbeit des HeLP bei der Evaluation wünscht, verbindet damit offenbar (tendenziell) die Vorstellung, dass es um die Entwicklung kommunikativ-pädagogischer Prozesse (Mitarbeit von Eltern, Schulsozialarbeit, Förderung) geht. Dabei wird dem HeLP tendenziell zugute gehalten, dass es sich nicht als Institution versteht, die „schulische Arbeit“ nach einem „Kosten-Nutzen-Verhältnis“ überprüfen will. – Es ist allerdings auch hier darauf hinzuweisen, dass solche Erwartungen an das HeLP nur von weniger als einem Sechstel der antwortenden Lehrerinnen

1 Ob dies allerdings ursächlich verstanden werden kann und auch angesichts der erheblichen Einschränkungen der Betreuungspotenziale, die dem HeLP noch zur Verfügung stehen, aufrecht erhalten würde, muss fraglich bleiben.

und Lehrer eindeutig geäußert werden; die große Streuung der Daten weist auf deutlich unterschiedliche Meinungen bei den Lehrerinnen und Lehrern hin.

11. Eine schulbezogene Auswertung der Befragung¹

Der folgende Text bezieht sich auf eine Befragung, die zusätzlich zu der allgemeinen Befragung des Projektes (über die bisher berichtet wurde) an der *IGS Kelsterbach* durchgeführt wurde. Diese Schule war bis dahin nicht an der Befragung beteiligt gewesen, es bestand aber Interesse, die eigene Schule auf dem Hintergrund der ‚großen‘, landesweiten Befragung betrachten und vergleichen zu können. Für dieses Ziel wurde von der Schule ein Teil des Fragebogens ausgewählt und allen Lehrerinnen und Lehrern zur Beantwortung nahegelegt. Es liegen Daten von N=44 Lehrerinnen und Lehrern vor. Der folgende Text referiert die Ergebnisse eines Vergleichs der Daten dieser IGS mit allen IGS-LehrerInnen, die den Fragebogen ausgefüllt haben (N=202). – Dieser Bericht ist zugleich als ein Beispiel für eine Auswertung nach dem Konzept der Hermeneutischen Datenanalyse (vgl. das entsprechende Kapitel im Hauptbericht).

11.1 Wichtige Themen und Probleme

Erfragt wurden zunächst Daten zur aktuellen Situation der Schule:

Tab. 11-1: Wie wichtig ist Ihnen persönlich, dass die folgenden Themen bzw. Probleme an der Schule bearbeitet werden?;

Vergleich Alle IGSen (= "a", N = 202) vs. IGS Kelsterbach (= "b", N = 44)

Nr.	Item	M		Dif	Pd
		a	b	b-a	b-a
23	das Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler	,62	,66	,04	5
35	die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld (z. B. Stadtviertel, Betriebe)	,73	,77	,04	7
37	aktuelle politische Fragen als zusätzliches Thema im Unterricht	,68	,72	,04	6
21	Die Mitarbeit von Eltern in der Schule	,67	,70	,03	4
30	Gleichberechtigung der Geschlechter	,72	,73	,02	2
33	die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler	,83	,85	,02	4
22	fachübergreifendes Lernen	,71	,72	,01	2
43	Disziplinprobleme	,75	,77	,01	2
17	die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen	,87	,86	-,00	0
42	das Lernen des Lernens (Lerntechniken usw.)	,87	,88	,00	0
32	die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	,74	,74	-,01	-1
34	der Umgang mit den modernen Medien	,74	,73	-,01	-1
36	der Unterricht in meinem Fach	,74	,73	-,01	-1
20	Drogen in der Schule	,76	,74	-,02	-3
27	Gewalt an der Schule	,82	,81	-,02	-3
38	der Projektunterricht	,69	,67	-,02	-3
24	die pädagogische Tradition der Schule	,46	,43	-,03	-4
25	Schulsozialarbeit	,71	,68	-,03	-4
29	interkulturelles Lernen	,67	,65	-,03	-4
40	Umwelterziehung	,78	,75	-,03	-5
39	die Entwicklung eines Schulprogramms	,66	,63	-,04	-5
19	die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule	,82	,77	-,05	-6
26	die Klärung der Schulprofils	,68	,63	-,05	-7
28	die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten	,83	,78	-,05	-7
41	Soziales Lernen	,86	,81	-,05	-9
18	die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer	,74	,66	-,07	-8
31	das Klima im Kollegium	,77	,69	-,08	-11

¹ Die folgende Auswertung wurde von der damaligen Studentin Nina Kunze verfasst (und von mir leicht überarbeitet).

Im Vergleich ist auffällig, dass die befragten LehrerInnen das Klima im Kollegium in geringerem Maße als an anderen IGSen als wichtige Frage einschätzen (Diff. = -,08). Das Klima im Kollegium der Schule wird offenbar als gut bzw. vergleichsweise als weniger bearbeitungsbedürftig angesehen.

Auch die Arbeitszeiten der LehrerInnen werden im Vergleich zu anderen IGSen als weniger bedeutsames Thema eingeschätzt (Diff. -,07). Die KollegInnen der IGS Kelsterbach scheinen in dieser Frage kein schwer wiegendes Problem zu sehen.

Das Konsumverhalten der SchülerInnen wird allerdings an der IGS als problematischer angesehen (Diff. = ,04). Die SchülerInnen der IGS Kelsterbach legen ein großes Markenbewusstsein an den Tag („Buffalo Schuhe“; „Levi's Jeans“ etc.). Das gesamte Taschengeld wird zum Teil für solche Produkte ausgegeben. Die LehrerInnen der IGS Kelsterbach stehen diesem Verhalten natürlich skeptisch gegenüber und betrachten es als bedeutsames Problem.

11.2 „Autonomie“ und „Selbständigkeit“

Der zweite Fragekomplex bezog sich auf das Verständnis von „Autonomie“:

Tab. 11-2: In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen [bzgl. "Auton." und "Selbst."] Ihrer persönlichen Meinung nach zu?

Vergleich Alle IGSen (= "a", N = 202) vs. IGS Kelsterbach (= "b", N = 44)

Nr.	Item	M a	M b	Dif b-a	Pd b-a
86	Ich halte das Konzept der erweiterten "Selbständigkeit" von Schulen für problematisch.	,42	,51	,09	8
74	Es ist problematisch, den Begriff "Autonomie" auf Schule anzuwenden.	,47	,53	,06	6
87	"Autonomie" kann man nicht gesetzlich verordnen.	,65	,70	,06	6
75	Wenn Schulen "autonom" handeln dürfen, müssen sie sich einer externen Überprüfung stellen.	,57	,58	,01	1
78	Auch eine "autonome" Schule muss gewährleisten, dass allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Allgemeinbildung vermittelt werden.	,93	,94	,01	3
79	Wenn Schulen Sponsoren suchen, besteht die Gefahr, dass sie von ihnen abhängig werden.	,65	,64	-,01	-1
88	Mit der zunehmenden "Selbständigkeit" der Schule wird die Stellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin gestärkt.	,74	,72	-,02	-3
76	Die "Autonomie" der Schulen soll Sparzwänge erträglicher machen.	,65	,62	-,03	-3
82	Autonome Schulen werden stärker in einen Wettbewerb zueinander treten.	,68	,64	-,04	-7
85	In einer "autonomen" Schule sollen Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte haben.	,60	,55	-,05	-7
91	Mehr Wettbewerb unter den Schulen fördert die Qualität der pädagogischen Arbeit.	,50	,44	-,06	-6
92	"Autonomie" macht Mut zur Initiative.	,69	,65	-,04	-4
77	Dass den Schulen mehr Entscheidungsrechte übertragen werden, ist Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker.	,51	,45	-,06	-6
84	Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen.	,56	,49	-,07	-7
90	Eine Schule, die mehr als bisher selbständig entscheidet, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,69	,59	-,10	-10
83	Schulautonomie wird die bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen verstärken.	,70	,58	-,12	-12

Das Konzept der erweiterten Selbständigkeit findet an der IGS Kelsterbach geringere Zustimmung als an den anderen IGSen (die problematisierenden Aussagen finden stärkere Zustimmung). Aussagen, die sich auf den Vergleich mit anderen Schulen beziehen (die Items 83, 84 und 82 werden dagegen von den KollegInnen der IGS Kelsterbach eher abgelehnt (Diff. = -,12 bis -,04). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Schule nicht in einer vom Wettbewerb bedrohten Situation befindet (im Einzugsgebiet ist die Schule einzige weiterführende Schule). Der Vergleich deutet an, dass die befragten LehrerInnen der IGS Kels-

terbach dem Projekt „Schulautonomie“ kritischer gegenüberstehen, dass sie dies aber nicht auf eine mögliche Verstärkung sozialer Unterschiede zurückführen.

11.3 „Schulprogramme“

Wie die Kolleginnen und Kollegen der IGS das Konzept „Schulprogramm“ einschätzen, gibt der folgende Vergleich wieder:

Tab. 11-3: In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen [über "Schulprogramme"] Ihrer persönlichen Meinung nach zu?

Alle IGSen (= "a", N = 202) vs. IGS Kelsterbach (= "b", N = 44)

Nr.	Item	M a	M b	Dif b-a	Pd b-a
142	Die Vergleichbarkeit der Schulen muss durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben.	,69	,76	,06	8
143	Ein Schulprogramm hat für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung.	,27	,33	,06	6
147	Die Festlegung eines Schulprogramms führt zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung.	,28	,34	,06	7
150	Das Schulprogramm wird im wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält.	,40	,43	,03	4
157	Ein Schulprogramm sollte die Ziele der Entwicklung so klar beschreiben, dass sie eindeutig überprüft werden können.	,77	,80	,02	3
152	Auf der Grundlage eines Schulprogramms kann die tägliche Arbeit in der Schule effektiver werden.	,63	,61	-,01	-1
156	Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muss veränderbar bleiben.	,92	,90	-,01	-4
141	Wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird, weckt das Widerstand.	,73	,70	-,03	-4
146	Mit einem Schulprogramm wollen ehrgeizige Schulen zeigen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen.	,68	,65	-,03	-4
155	Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms ist die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule.	,70	,67	-,03	-5
161	Wenn ich die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müsste, wäre ich überfordert.	,51	,47	-,04	-3
153	Es ist gut, dass Schulen in einem Schulprogramm ihr pädagogisches Konzept der Öffentlichkeit bekannt machen.	,73	,68	-,06	-10
162	Die Arbeit an den Schulprogrammen wird Schule und Bildungspolitik stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen.	,50	,42	-,07	-10
149	Ein Schulprogramm führt dazu, dass alle Beteiligten sich stärker mit 'ihrer' Schule identifizieren.	,63	,55	-,08	-8
159	Wenn eine Schule ein "Schulprogramm" festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.	,52	,44	-,08	-13
160	Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden.	,39	,29	-,10	-8
140	Durch die Mitarbeit am Schulprogramm können Eltern auf die Gestaltung der Schule einwirken.	,59	,48	-,11	-15
145	Ein sorgfältig ausgearbeitetes Schulprogramm erhöht die Anerkennung einer Schule in der Öffentlichkeit.	,71	,54	-,17	-18

Im Vergleich zu den anderen IGSen drückt sich bei den KollegInnen dieser IGS eine gewisse Skepsis gegenüber dem „Schulprogramm“ aus: Es werde weniger Einfluss auf die tägliche Arbeit haben (wobei zu bedenken ist, dass diese Aussagen nur bei einer Minderheit Zustimmung findet) und eine solche Festlegung können zu „pädagogischer Erstarrung“ führen. Erwartet werden tendenziell mehr „Leerformeln, an die sich im Schulalltag keiner hält“. Für wichtiger wird es aber gehalten, dass „durch gesetzliche Maßnahmen die Vergleichbarkeit der Schulen gesichert bleibt“. Die Skepsis drückt sich auch darin aus, dass eine Wirkung in die Öffentlichkeit („Anerkennung der Schule“) in geringerem Maße erwartet wird. Und in Distanz zur Schulprogramm-Arbeit gehen einige KollegInnen, indem sie eine Verpflichtung zur Mitarbeit am Schulprogramm (stärker als den IGSen) ablehnen.

11.4 „Evaluation“

Zum Stichwort „Evaluation“ haben sich die KollegInnen der IGS Kelsterbach folgendermaßen geäußert:

Tab. 11-4: In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen [über "Evaluation"] Ihrer Meinung nach zu?

Alle IGSen (= "a", N = 202) vs. IGS Kelsterbach (= "b", N = 44)

Nr.	Item	M a	M b	Dif b-a	Pd b-a
229	Ich bin der Meinung, dass für "Evaluation" die Schulaufsicht zuständig ist.	,24	,28	,04	5
213	Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird.	,83	,85	,03	5
221	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen "Evaluation" stellen.	,44	,47	,03	4
207	Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb.	,74	,76	,02	2
215	Mit "Evaluation" sollen objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden.	,61	,63	,02	3
224	"Evaluation" schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	,41	,40	-,00	0
217	Wenn Deutschland im internationalen Vergleich bestehen will, muss es seine Schulen einer Qualitätskontrolle unterziehen.	,57	,56	-,01	0
211	Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.	,73	,72	-,02	-2
227	"Evaluation" wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern.	,47	,46	-,02	-2
228	Ich wünsche mir ein größeres Fortbildungsangebot zum Thema "Evaluation" in der Schule.	,56	,55	-,02	-1
219	Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine "Evaluation".	,51	,48	-,03	-2
209	Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich evaluieren lassen, können sie der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen.	,56	,52	-,04	-4
223	Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen.	,57	,53	-,04	-7
232	Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,63	,59	-,04	-5
218	Wenn die Arbeit einer Schule regelmäßig überprüft wird, verbessert das ihre Qualität.	,54	,49	-,05	-6
225	"Evaluation" führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen.	,51	,46	-,05	-6
230	"Evaluation" darf nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein.	,66	,60	-,06	-6
208	"Evaluation" macht das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent.	,60	,53	-,07	-9
222	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen "Evaluation" unterziehen.	,63	,53	-,10	-9

Auch hier zeigt der Vergleich mit allen anderen Schulen, dass die KollegInnen der IGS Kelsterbach dem Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ auch bezüglich der Evaluation eher skeptischer gegenüber stehen: dass sie sich einer internen Evaluation unterziehen sollten, lehnen sie häufiger ab (Item 222) als die KollegInnen der anderen IGSen. Evaluation wird hier eher als Aufgabe der Schulaufsicht gesehen (vgl. Item 229)

11.5 Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“

Die Gesamtbewertung des Vorhabens sieht folgendermaßen aus:

Tab. 11-5: Wie bewerten Sie das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ insgesamt?

Alle IGSen (= "a", N = 202) vs. IGS 0201 (= "b", N = 44)

Nr.	Item	M a	M b	Dif b-a	Pd b-a
238	Man wird sich an einer Schule nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen können.	,40	,51	,11	13
235	Ich finde die Arbeit an einem Schulprogramm überflüssig.	,27	,37	,10	9
242	Ein Schulprogramm hat auf die Arbeit der einzelnen Lehrerin / des einzelnen Lehrers keinen Einfluß.	,28	,35	,07	9
239	Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nicht in ein pädagogisches Konzept zwingen.	,55	,60	,04	6
241	Schulautonomie/größere "Selbständigkeit" von Schulen stärkt die Stellung der Schulleitung.	,69	,73	,03	5

233	Ich kann Ausmaß und Folgen dieses Vorhabens nicht einschätzen.	,58	,59	,00	1
240	Reformen können nicht durch gesetzliche Verordnung initiiert werden.	,61	,60	-,00	-1
234	Die Novellierung des Schulgesetzes gibt wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen.	,55	,54	-,01	-2
243	Das Vorhaben "Schulprogramme und Evaluation" soll die bittere Pille der Sparzwänge versüßen.	,59	,58	-,01	-1
237	Ich finde es gut, dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ihre Arbeit evaluieren müssen.	,53	,51	-,02	-3
236	Ich finde es gut, dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen.	,58	,52	-,05	-5

Auch hier ist Skepsis tendenziell stärker ausgeprägt. Gerade die negativ formulierten Aussagen (Item 235 und 238) werden von den LehrerInnen der IGS Kelsterbach stärker unterstützt als an den anderen IGSen. Zur Zeit der Befragung (im Schuljahr 1998/99) war eine deutliche Skepsis gegenüber dem Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ zu erkennen.

11.6 Zusammenfassung

Insgesamt zeichnet sich bei den befragten LehrerInnen der IGS Kelsterbach eine eher skeptische Einstellung zu „Schulprogramme und Evaluation“ ab. Dabei ist das Spektrum der Meinungen eher breiter als an anderen Schulen (dies ist an den hier referierten Daten nicht erkennbar). Diese tendenziellen Abweichungen dürfen allerdings nicht so verstanden werden, dass das Vorhaben generell abgelehnt würde, lediglich im Vergleich mit anderen IGSen ist die benannte Zurückhaltung erkennbar. Diese Ergebnisse wurden mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Schulprogramm erörtert. Dies hat u.a. dazu geführt, dass in einer Fallstudie untersucht wurde, wie die Kolleginnen und Kollegen das Konzept der „Verbindlichkeit“, das in der damals gültigen Fassung des Schulprogramm formuliert war, von den Lehrerinnen und Lehrern aufgefasst wurde und wie die Wirklichkeit dieses Verhaltens-Konzepts beurteilt wurde (vgl. das nachfolgende Kap.).

12. „Schulprogramme und Evaluation“ als Herausforderung – eine Fallstudie

Ich berichte im Folgenden über die wesentlichen Ergebnisse einer Fallstudie, die im Rahmen des Projektes von einem Studierenden durchgeführt wurde.¹

Im Rahmen eines Werkvertrages hat ein Studierender an einer Schule, zu der er eine vergleichsweise gute Beziehung hatte, die ersten Schritte der Schulprogrammarbeit beobachtet und darüber einen Bericht angefertigt. Er konnte an der Arbeit entsprechender Gruppen teilnehmen und mit Vertretern den beteiligten Gruppen (Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern) zum Teil intensive Gespräche führen. Die wesentlichen Ergebnisse – soweit sie noch von aktuellem Interesse sind – sollen hier aufgegriffen werden.

12.1 Die Situation der Schule

1 Diesen Bericht muss ich allein verantworten, weil zu dem Verfasser der Studie kein Kontakt mehr besteht. Er hatte sich der Schule gegenüber zur Anonymität verpflichtet. Diese will ich natürlich wahren und nenne deshalb weder den Namen des Studierenden, noch den Namen der Schule – obwohl ich davon ausgehe, dass die Informationen keineswegs ‚lehrerühlig‘ oder Ähnliches sind. Es geht schlicht um das Prinzip, dass Zusagen eingehalten werden müssen.

Die Lehrerinnen und Lehrer hatten den Eindruck, dass ein Teil der Elternschaft ihre Kinder auf diese Schule geschickt hat, weil die Leistungsanforderungen geringer seien als an anderen Schulen. Aber die Schule versuche, dem entgegenzuwirken, und sie sei damit bereits erfolgreich gewesen. Etliche Schüler würden inzwischen zu anderen Schulen wechseln, weil sie es sich ‚hier‘ leichter vorgestellt hätten. Man wolle jedoch der Schülerschaft, die aus zum Teil schwierigen sozialen Verhältnissen komme, gerecht werden. Dabei würden allerdings bezüglich der Leistungsanforderungen innerhalb aller Gruppen in der Schule sehr verschiedene Positionen vertreten. Man könne zurzeit kaum ein eindeutiges Bild zeichnen.

Die Schule steht (nach Aussage der Studienleitung) in Konkurrenz zu benachbarten Schulen. Probleme bereite der Schule damals ein Bericht in der Tagespresse, in dem auf geringe Leistungsanforderungen hingewiesen wurde. Daraufhin habe es eine Reihe von Abmeldungen gegeben. Der schülerfreundliche Ansatz der Schule werde als *laissez faire*, ausländerfreundlich, schlampig, diskutierfreudig u.Ä. missverstanden. Dies sei jedoch im wesentlichen eine Frage der öffentlichen Wahrnehmung von außen – den Erfahrungen der Eltern entspreche es gar nicht. Viele Eltern würden das ‚Liberale‘ dieser Schule positiv interpretieren: es werde befürwortet, dass man auf die Kinder eingehe, tolerant sei, Bedürfnisse berücksichtige, politisch und kulturell offen sei. Es gebe individuelle Förderung, auch Schutzräume, kein Puschen; es gehe hier nicht nach dem Motto „Wenn du es nicht kannst – da ist das Sekretariat!“ Offenheit und Toleranz gehen vor, es herrsche kein elitäres Bewusstsein. Die Schüler sind engagiert in Demos, organisieren Arbeitsgruppen; äußern und verhalten sich politisch bewusst; sie dürfen sich ausleben.

Nach Meinung der Schüler-Vertreter hat sich das Leistungs-Klima verändert: man schaut wieder auf Leistung. Aber die Schule sei in ihren Einstellungen und ihrer Grundhaltung liberal geblieben. Sie sei nicht leichter als andere Schulen, aber sozialer und freundlicher.

An diesen Aussagen wird deutlich, dass diese Schule – zur damaligen Zeit, also etwa 1998 – von außen eher negativ eingeschätzt wurde und dass sie sich intensiv darum bemüht, dieses Image zu korrigieren, dass sie aber ihr ‚liberales‘, schülerorientiertes Grundverständnis nicht aufgeben wollte. Darüber wurde offenbar innerhalb der Schule heftig diskutiert – und zwar nicht nur zwischen den Gruppen, sondern auch innerhalb der Lehrerschaft, unter den Eltern und den Schülerinnen und Schülern. Eine Gegenüberstellung entsprechender Aussagen zeigt, dass die einzelnen Gruppen ihre Schule – zumindest tendenziell – nach verschiedenen Kriterien wahrnehmen und die Situation unterschiedlich beurteilen. Diese scheint nicht gradueller, sondern durchaus prinzipieller Natur zu sein, wobei eine Trennungslinie zwischen den Lehrenden auf der einen und den Eltern/Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite zu erkennen ist. Es scheint den Befragten durchaus bewusst zu sein, dass und wie die jeweils anderen Gruppen die Schule sehen. Relativiert wird diese Gegenüberstellung allerdings durch den Hinweis, dass die Meinungen innerhalb dieser Gruppen keineswegs homogen sind. Konflikte bzw. Koalitionen sind also keineswegs eindeutig vorherzusagen.

Deutlich erkennbar – und allenfalls in dieser Deutlichkeit überraschend – ist dabei, dass die Besonderheiten der eigenen Schule auch im Vergleich zu anderen, benachbarten Schulen gesehen werden. Zudem sind vor allem der Schulleitung der Rückgang bzw. die Zunahme der Anmeldezahlen als Indikatoren für die Attraktivität von Schulen bewusst. Solche Entwicklungen werden als Verschiebungen in den Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern gedeutet, denen das eigene Profil ggf. nicht so entspricht, dass es für einen unver-

ändert großen Anteil der Klientel attraktiv bleibt. An der Schule gibt es offenbar Tendenzen und Versuche, dem veränderten Trend – im Sinne einer (wieder) stärkeren Betonung von „Leistung“ – zu entsprechen, wobei das bisherige Image, eine freundliche, liberale Schule zu sein, noch nicht aufgegeben werden soll. Denn vermutlich ist es gerade dieses ‚liberale‘ Selbstverständnis, das diese Schule von den Nachbarschulen unterscheidet.

12.2 Die pädagogische Entwicklungsarbeit vor „Schulprogramme und Evaluation“

Auf dem Hintergrund der soeben beschriebenen Situation ist es nicht verwunderlich, dass diese Schule bereits an ihrem Profil gearbeitet hat, bevor das Hessische Schulgesetz die Erarbeitung eines Schulprogramms vorschrieb. Nach der Öffnung der Schulbezirke waren vermehrt „leistungsschwächere“ Schülerinnen und Schüler in die Schule gedrängt. Dies machte eine entsprechende (Neu-)Gestaltung des Unterricht erforderlich, wenn man diese Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein abweisen, sondern ihnen die offenbar gewünschten Bildungschancen einräumen wollte. Ein großer Teil der Kolleginnen und Kollegen war aber offenbar auch ohne solche von außen kommenden Anlässe an Fortbildung und der Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen Fragen interessiert. Pädagogische Tage gehören hier seit Jahren zur Tradition. Ein gezielter Einsatz pädagogisch besonders engagierter Lehrerinnen und Lehrer sollte den genannten Problemen begegnen.

12.3 Reaktionen auf „Schulprogramme und Evaluation“

Angesichts dieser bereits etablierten pädagogischen Entwicklungsarbeit ist es nicht verwunderlich, dass auf die Aufforderung zur Erstellung eines „Schulprogramm“ von einigen Lehrerinnen und Lehrern mit dem Hinweis reagiert wurde, das sei an dieser Schule ja wohl „nichts Neues“. Zumindest habe es an der Schule schon einmal ein (unausgesprochenes) Schul-Ethos gegeben. Dies sei vielleicht „verloren gegangen“ und könne durch die Erarbeitung eines Schulprogramms wohl wieder aktualisiert werden.

Das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ wird jedoch nicht einhellig positiv beurteilt: Es waren auch Stimmen zu vernehmen, die in der Autonomie der einzelnen Schule einen Versuch sahen, die anstehenden Sparmaßnahmen schmackhaft zu machen. Auch könne ein Schulprogramm die Arbeit der Schule besser kontrollierbar machen, indem der Schulalltag mit den erklärten Zielsetzungen verglichen wird. Insgesamt lässt sich die damalige Situation in einem Spektrum von Irritation (Was ist eigentlich das Neue?), Skepsis (Was steckt eigentlich dahinter?) und vorsichtiger Zuversicht (Da kann was draus werden!) beschreiben.

12.4 Initiativen, Interessen, Engagement

Deutlich ist in den Interview-Aussagen erkennbar, dass eine intensivere pädagogische Arbeit nur von den engagierteren Teilen der LehrerInnen bzw. der Elternschaft und nur von wenigen VertreterInnen der Schülerschaft geleistet wird. Es seien eigentlich „immer dieselben“ bzw. nur wenige, die sich für die Arbeit in den regulären Gremien oder gar darüber hinaus in „zusätzlichen“ Arbeitsgruppen etc. zur Verfügung stellen. Als mögliches Problem wurde in den Interviews immer wieder benannt, dass es notwendig, aber auch schwierig sein könnte, die Schulprogrammarbeit über den Kreis der Engagierten hinaus in das gesamte Kollegium bzw. die Elternschaft zu vermitteln. Dabei wurden mögliche Probleme erst für die Phase erwartet, in der über eine Bestandsaufnahme hinaus an einem gemeinsamen, zukunftsorientierten Kon-

zept gearbeitet werden sollte. Es wurde noch nicht gesehen, wie die vielfältigen Aktivitäten vor allem in den Fachgruppen bzw. in den Jahrgangsteams koordiniert werden können. Hilfe von außen wäre dabei nach Meinung der Befragten kaum hilfreich bzw. sie sei kaum verfügbar gewesen. Im Prinzip müsse jede Schule ihre Formen der Schulprogrammarbeit selbst finden und erproben. Rigide Vorgaben seien zumindest an dieser Schule nicht angemessen; es müssten sich Initiativen entwickeln, es gehöre wohl zum Stil dieser Schule, dass man das Kollegium bzw. einzelne Lehrerinnen und Lehrer „halt wurschteln“ lasse – und das sei auch wohl gut so.

12.5 Zielvorstellungen

Soweit in den Äußerungen Zielvorstellungen enthalten sind bzw. aus ihnen erschlossen werden können, deutet sich an, dass es zwischen der „Lehrerseite“ und den SchülerInnen und ihren Eltern unterschiedliche Gewichtungen gibt: Von den Lehrerinnen und Lehrern und hier insbesondere von der Schulleitung werden Möglichkeiten und Inhalte der Schulprogrammarbeit vor allem unter leistungs- und fachbezogenen Gesichtspunkten angesprochen, während bei den Eltern, aber auch von den Schülerinnen und Schülern eher soziale und emotionale Dimensionen des Schulalltags im Blick sind. Diese Inhalts- bzw. Beziehungsdimension wird von den jeweils anderen Gruppen natürlich nicht ausgeblendet; wer Leistung betont, will dies (in der Regel) nicht auf Kosten der sozialen Funktionen der Schule durchgesetzt wissen, wie umgekehrt bei allem Verständnis für sozial bedingte Schwierigkeiten etc. die inhaltlichen Leistungsanforderungen nicht vernachlässigt werden sollen. Aber die Gewichtungen weichen zwischen den beiden ‚Parteien‘ doch deutlich in der genannten Weise voneinander ab.

12.6 Einstellungen zu „Evaluation“

Interessant sind die Erwartungen bzw. Befürchtungen, die mit Evaluation verbunden werden: Bei den Lehrerinnen und Lehrern überwiegen Befürchtungen, dass damit eine (stärkere) Kontrolle intendiert und/oder verbunden sein könnte, während Eltern sich offenbar einen Zuwachs an Transparenz und Mitwirkungsmöglichkeiten erhoffen. Gleichwohl scheinen beide Seiten in diesen Einschätzungen keineswegs sicher zu sein: Wenn mit Evaluation auch die Bestandsaufnahme des aktuellen Standes gemeint ist, dann scheint dies noch keine Ängste auszulösen, weil man sich offenbar der Güte der bisherigen Arbeit durchaus sicher ist. Konflikte würden erst bei der Arbeit an weiterführenden, entwicklungsorientierten Konzepten zu erwarten sein. Erst danach könne Evaluation möglicherweise zur stärkeren Kontrolle der geleisteten Arbeit verwendet werden.

Auf der anderen Seite sind bei Eltern deutlich skeptische bis negative Äußerungen zu finden, die sich auf ihre Rolle – aber auch die der Schülerinnen und Schüler – in den Gremien, also auch bei der Arbeit an einem Schulprogramm beziehen. Hier fühlt man sich letztlich (noch) nicht so einbezogen, wie es offiziell immer wieder gefordert bzw. gewünscht wird. Die Mitwirkung in den Gremien finde nach Meinung der Eltern eben doch immer wieder – und sozusagen ‚natürlicherweise‘ – ihre Grenze in den Unterschieden der fachlichen Kompetenz zwischen den Lehrenden und der Elternschaft. Hinzu komme die unterschiedliche Art der Betroffenheit: Eltern werden häufig als partiell und zeitlich begrenzt interessiert wahrgenommen (zugunsten der eigenen Kinder bzw. nur für die Dauer ihres Verweilens an der jeweiligen Schule). So entsteht bei der Deutung der entsprechenden Interview-Äußerungen mehr und mehr der Eindruck, dass die Mitwirkung von Eltern und SchülerInnen bei der Schulpro-

grammarbeit zwar offiziell gewünscht wird, aber im Grunde doch über eine formelle Beteiligung, die im Grunde einen Alibicharakter nicht leugnen kann, nicht hinauskommt. So gesehen ist es verständlich, wenn Eltern sich von Schulprogrammarbeit und vor allem von Evaluation erhoffen, dass sie an der Gestaltung der Schule stärker mitwirken und bei der Reflexion und Bewertung der vollzogenen Arbeit eine ‚Wörtchen‘ mehr mitzureden haben werden.

Insgesamt lassen sich diese Beobachtungen dahin zusammenfassen, dass die Aufforderung, ein Schulprogramm zu schreiben, an dieser Schule auf ein breites Spektrum an Erwartungen, Hoffnung und Vorbehalten gestoßen ist. Dies hängt offenbar nicht nur mit den unterschiedlichen Positionen oder Funktionen innerhalb der Schule zusammen, sondern auch mit persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Perspektiven, die mit der weiteren Entwicklung der eigenen Person und/oder der Institution verbunden sind.

13. Die Konferenzkultur einer großen Schule

Über die Schulprogrammarbeit der Martin-Buber-Schule in Groß-Gerau, einer Integrierten Gesamtschule, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein ausführlicher Bericht aus der Sicht des Schulleiters und eines Stufenleiters verfasst.¹ Dargestellt wurden darin neben der äußeren, eher organisatorischen Entwicklung der Schule vor allem ihre Arbeit am pädagogischen „Konzept“ – wie man dort vor „Schulprogramme und Evaluation“ sagte. Dabei werden Konflikte und teilweise schmerzliche Lernprozesse aller Beteiligten nicht ausgespart. Die Offenheit der Berichterstattung erscheint als ungewöhnlich – umso mehr soll die Gelegenheit genutzt wird, die referierten Erfahrungen und Prozesse in ihren Besonderheiten aufzugreifen und auf ihre möglicherweise exemplarische Bedeutung hin zu deuten.

Die Schule hat seit ihrer Gründung im Jahre 1974 eine bewegte Geschichte durchlaufen: Sie wurde schon nach fünf Jahren wegen der hohen Anzahl der SchülerInnen geteilt, stand zwischenzeitlich grundsätzlich in Frage, wurde dann aber durch politische Entscheidungen stabilisiert (vor allem durch die Einführung des Ganztagsbetriebs) und nahm 16 Jahre später die zuvor ausgegliederte zweite Gesamtschule wieder auf. 1999 besuchten knapp 900 Schülerinnen und Schüler diese Schule. Der Wettbewerb um die Schülerzahlen bzw. um die Schülerinnen und Schüler mit eher gymnasialen Bildungsaspirationen war ständig virulent. Auch die ausgegliederte Gesamtschule spielte dabei mit dem Antrag auf Umwandlung in eine Kooperative Gesamtschule und auf Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe tendenziell gegen die Integrierte Gesamtschule. So wurde die Schule immer wieder zum „Spielball unterschiedlicher Interessen“, was die innere Schul-Entwicklung immer wieder und erheblich beeinflusst hat – jedenfalls aus der Sicht des Schulleiters, der dafür sicherlich ein besonders starkes Empfinden haben muss. Für die Arbeit am „Konzept“ der Schule war dies insofern von Bedeutung, als solche „Querschläger“ immer wieder den gerade gefundenen Ansatz einer internen konzeptionellen Arbeit beeinträchtigten, weil zunächst „Wichtigeres“ zu bearbeiten war. Besonders einschneidend wirkte sich dabei ein sog. „Personallenkungs-Maßnahme aus (die Schule musste Lehrerinnen und Lehrer melden, die von dieser Schule an andere Schulen abgezogen werden konnten. Da alle möglicherweise Betroffenen mehr mit der Frage beschäftigt waren, ob es sie wohl ‚treffen‘ würde, war eine konzeptionelle Diskussion über lange Zeit hinweg nicht mehr möglich. Sie konnte nur mühsam wieder in Gang gesetzt werden. – Exemplarisch zeigt

¹ Dieser Bericht ist im Materialien-Teil enthalten.

sich an dieser Schulgeschichte, wie wichtig es für eine gedeihlich Schulprogrammarbeit ist, dass der institutionelle Kontext einer Schule ‚stimmt‘, dass sie die verfügbaren Kräfte nicht in organisatorisch-strukturellen Auseinandersetzungen verschleißt.

Andererseits zeigt der Bericht aus dieser Schule, dass solche Irritationen auch als Herausforderung verstanden werden können, die man zwar nicht gerade bewusst herbeiführen sollte, die aber auch als Stimulus wirken können. Die Konkurrenz zu anderen Schulen – und nicht nur zu den Gymnasien im Umfeld – scheint in dieser Schule durchaus dazu beigetragen zu haben, dass das „Konzept“ der eigenen Arbeit geklärt bzw. entwickelt wurde.

Aber es wäre völlig falsch verstanden, wenn man aus einer solchen Konkurrenzsituation und einer potentiellen Gefährdung der Schulstandortes gewissermaßen eine ‚automatische‘ Wirkung ableiten oder erhoffen wollte. Ohne das frühe – also schon deutlich vor „Schulprogramme und Evaluation“ eingeleitete – entsprechende Engagement der Schulleitung hätte die skizzierte Situation durchaus ‚ins Auge gehen‘ können.

Den Kolleginnen und Kollegen in der Leitung wurde nämlich bald klar, dass die Schule in den bildungs- und lokalpolitischen Turbulenzen nur überleben konnte, wenn sie ihr eigenes Profil schärft und eine „neue Orientierung“ entwickelt. Dies gelang der Schulleitung im Rahmen ihrer regelmäßigen Sitzungen trotz Optimierung der Arbeitsabläufe nicht hinreichend, so dass sie sich in einer nahezu konspirativen Weise (fast am Rande der Legalität) Freiraum für eine Klausurtagung schaffte. Hier wurden erstmals neue, zunächst irritierende Arbeitsformen erprobt, die jedoch dazu beitrugen, die vorhandenen Leitvorstellung der ‚alten‘ und der ‚neuen‘ Mitglieder transparent zu machen und Perspektiven für die weitere Arbeit zu entwickeln. Zwischen Visionen und pragmatischen Ansätzen wurden erste Konturen eines Konzepts für die weitere Arbeit der Schule gefunden.

Konsequenterweise wurde nun nicht dem übrigen Kollegium das in der Schulleitung gedachte Konzept als fertige oder gar verbindliche Vorgabe präsentiert, sondern es wurde nach Wegen gesucht, wie eine ähnlich konstruktive Arbeit innerhalb des Kollegiums in Gang gebracht werden konnte. Es wurde nicht erwartet, dass der Klärungs- und Lernprozess im Kollegium kürzer sein würde als der in der Schulleitung vollzogene (und ja auch noch keineswegs zum Ende gekommen).

Ansatzpunkt war die Einführung einer schulinternen Lehrerfortbildung für die Lehrerinnen und Lehrer der neuen 5. Klassen. Dafür wurde der erforderliche Freiraum geschaffen, so dass ein entsprechendes Programm (vgl. die Übersicht im Anhang) abgearbeitet werden konnte. Dieser Ansatz fand bald und auch in den folgenden Jahren klare Zustimmung.

Nicht nur im 5. Jahrgang, sondern auch für die anderen Stufen wurden Jahrgangsteams eingerichtet. Aus der Erfahrung, dass nur intensive Gesprächs- und Kooperationsprozesse zu klaren Zielsetzungen und konkreten Vorhaben führen kann, wurden die Kolleginnen und Kollegen mit intensiver Überzeugungsarbeit dafür gewonnen, kleine Lehrerteams zu bilden, die für die pädagogische Arbeit in ihren Klassen gemeinsam verantwortlich waren.

Parallel dazu drängte die Schulleitung in den Gesamtkonferenzen immer wieder auf eine weiterführende inhaltliche Neubestimmung des pädagogischen Konzepts (die im Anhang dokumentierten Protokollauszüge machen dies gut nachvollziehbar). Es gelang ihr, das Kollegium von der Notwendigkeit einer Konzept-Klärung zu überzeugen. Wesentlich hat dazu offenbar

beitragen, dass für die Arbeit in der Gesamtkonferenz Arbeitsformen entwickelt wurden, bei denen sich eine größere Anzahl der KollegInnen aktiv beteiligen konnte: Die Konferenz wurde bei entsprechenden Themen in Gruppen aufgeteilt, in denen entweder „strukturbezogen“ (nach Jahrgängen oder Fachbereichen), nach freier Zuwahl (interessenbezogen) oder in einer Zufallsgruppe gearbeitet wurde. Dabei wurde großer Wert darauf gelegt, dass nicht unverbindlich geredet, sondern ergebnis- und lösungsorientiert gearbeitet wurde. Dies wurde zwar keineswegs von allen und immer wieder begrüßt, aber es gelang der Schulleitung offenbar, den jeweils richtigen Zeitpunkt für das richtige Thema zu finden und diese intensivere Arbeitsform so einzusetzen, dass deren Nutzen nicht bestritten werden konnte.

Im Rückblick ist der Schulleiter der Meinung, dass die „straffe Führung mit ihren exakten, kurzschrittigen Zeitplänen“ als „bedenklich einzustufen“ sei. Dies sei Ausdruck eines „mangelnden Vertrauens ... in die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, ihre eigene Arbeit zu organisieren“. Erst mit der Zeit, nach negativen Erfahrungen und nicht zuletzt aufgrund einer vergleichsweise intensiven eigenen Fortbildung in Fragen der Gesprächsführung und des Organisationsmanagements wurde erkannt, dass die entscheidende Aufgabe und Wirkung der Schulleitung darin besteht, den Prozess der konzeptionellen Arbeit anzustoßen, ihn zu strukturieren, aber ihn nicht zugleich zu kontrollieren und in die konkrete Arbeit einzugreifen. Konsequenterweise wurde der Schulleiter aus der Mitarbeit in der Konzeptgruppe „entbunden“, als mit Hilfe einer Befragung eine interne Bestandsaufnahme vorgenommen werden sollte. Es schien den Kolleginnen und Kollegen nicht möglich, hieran offen und vertrauensvoll zu arbeiten und alle Probleme auf den Tisch zu bringen, solange die schulinterne ‚Obrigkeit‘ daran beteiligt war. Zu groß erschien das Risiko, dass offen gelegte Probleme bestimmten Personen zugeordnet werden und dieses Wissen ggf. gegen sie verwendbar sein könnte. Die pädagogischen Sachfragen sollten im Vordergrund stehen und unabhängig von personalen oder gar administrativen Aspekten diskutiert werden können. Tatsächlich entwickelte sich in dieser Gruppe eine sehr offene und vertrauensvolle Form der Arbeit, deren Ergebnis zeigte, dass sich die ersten Ansätze der konzeptionellen Arbeit innerhalb des Kollegiums bereits ausgewirkt hatten.

Aufgrund dieser Erfahrungen wurde später eine Konzeptgruppe eingerichtet, die Vorschläge für die Gestaltung des Ganztagsangebots entwickeln sollte. Es wurde versucht und es gelang auch, die Gruppe so zusammenzusetzen, dass sich jede Lehrerin und jeder Lehrer durch mindestens ein Mitglied der Konzeptgruppe vertreten fühlte. Dies dürfte ganz wesentlich zur Akzeptanz der Gruppe und des Ergebnisses ihrer Arbeit beigetragen haben. Das Konzept wurde 1995 in der Gesamtkonferenz bei einigen Enthaltungen und ohne Gegenstimme angenommen; auch die Schulkonferenz – obwohl damals noch nicht förmlich zuständig – nahm das Schulkonzept zustimmend zur Kenntnis.

Mit der Zusammenlegung der zuvor getrennten Schulen entstand eine neue Situation: Die hinzugekommenen Kolleginnen und Kollegen waren nicht ohne Weiteres in die entwickelten Strukturen einzubinden; es dauerte etwa zwei Jahre, bis eine neue, gemeinsame Konferenzkultur entwickelt worden war. Inhaltlich wurde dies an der Frage entwickelt, ob die Schule für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf gemeinsamen Unterricht einrichten sollte. Nach langen und offenen Diskussionen wurde die Frage positiv entschieden.

Die durch das Schulgesetz verlangte Arbeit an einem Schulprogramm ist im Anhang anhand der entsprechenden Konferenz-Protokolle ausführlich nachvollziehbar. Dabei wurde von An-

fang an vom Schulleiter deutlich gemacht, dass er die Erarbeitung des Schulprogramms nicht primär als eine Aufgabe der Leitung sieht, sondern dass das ganze Kollegium in diese Arbeit einbezogen sein und es sich zu einem eigenen Anliegen machen sollte. „Schulprogramm“ sollte nicht als eine vom Gesetzgeber bzw. dem Kultusminister auferlegte Pflichtübung verstanden werden, sondern es wurde zum einen als Fortführung der bisherigen Arbeit am „Konzept“ der Schule verstanden und sollte zugleich so bearbeitet werden, dass es die „ganz alltägliche Praxis weiterbringt“ und nicht nur „für den Aktenordner“ geschrieben wird.

Bedeutsam erscheint es dabei, dass vor der Einrichtung einer neuen Schulprogramm-Gruppe über die bisherige Arbeit nach dem bereits vorliegenden „Schulkonzept“ im Sinne einer Evaluation reflektiert und diskutiert wurde. Dazu wurde ein aufwändiges, aber im Ergebnis sehr effektives, Verfahren entwickelt: Auf einer entsprechend gestalteten Wandfläche eines (in der Regel) ruhigen Raumes waren die wesentlichen Zielpunkte des Konzepts dokumentiert. Jede Kollegin, jeder Kollege konnte dort „rote Punkte“ anbringen, wo ein Diskussions- und Klärungsbedarf gesehen wurde.

Daraus wurde ein Arbeitsplan für ein „realistisches Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite“ entwickelt, das über den „Alltagskleinkram“ hinausgehen, sich aber nicht in „Utopia“ verlieren sollte. Zu dieser Arbeit konnte in der Gesamtkonferenz rasch eine Gruppe gefunden werden, die sich als vom Kollegium beauftragt verstehen konnte.

Die Reflexion über den Stand der bisherigen Arbeit wurde auf Vorschlag der Schulprogramm-Gruppe ergänzt durch die sog. „Arbeitsplatzuntersuchung (APU)“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) unter Leitung von Dr. Peter Döbrich. Eine Befragung des Kollegiums sollte die Programm-Diskussion empirisch fundieren und Anregungen für die weitere Arbeit geben. Anhand der Ergebnisse wurden mögliche Problemfelder identifiziert.

Interessant sind auch einige Details der Schulprogrammarbeit. So wurde die Sitzordnung der Gesamtkonferenzen so verändert, dass nicht mehr das Kollegium der Schulleitung als einem Block gegenüber saß, sondern die Gleichberechtigung aller TeilnehmerInnen auch symbolisch deutlich wurde: die Mitglieder der Schulleitung saßen im Kreis der Kolleginnen und Kollegen, auf trennende Tische wurde verzichtet. Dies mag als eine belanglose Äußerlichkeit erscheinen – der Bericht macht jedoch deutlich, dass solche Symbole ihre Wirkung nicht verfehlt haben. Die bereits früher bewährte Arbeit in Gruppen bzw. Ausschüssen wurde fortgeführt. Die Arbeiten wurden zum Teil konsequent an Ausschüsse delegiert, die in eigener Verantwortung entscheiden und der Gesamtkonferenz über die Ergebnisse zu berichten hatten. Dort wurde – wie es gesetzlich vorgegeben ist – die endgültige Entscheidung getroffen.

Diese Intensivierung der Arbeit ist als ein Wechselwirkungsprozess zu deuten: Alle Kolleginnen und Kollegen fühlten sich bei dieser Form der Arbeit ernst genommen, ihnen wurde Verantwortung für die ganze Schule zugemutet, aber dies gelang auf Dauer wohl nur, weil die Arbeit tatsächlich als effektiver und befriedigender erlebt wurde.

Hervorgehoben sei an dieser Stelle die sensible Wahrnehmung der Rolle des Schulleiters: Er fungierte als Initiator der Arbeit, hielt sich aber aus der inhaltlichen Diskussion heraus (sofern er nicht als Gast ausdrücklich gefordert wurde). Die Leistung der Schulprogramm-Gruppe wurde einer Lehrerin übertragen, die in dieser Funktion auch dem Kollegium gegenüber auftrat. Der Schulleiter sah in dieser Phase seine wesentliche Aufgabe darin, „in Konferenzen

und Gesprächen Nachfragen zu stellen und halbfertige Gedanken zu präzisieren“. In vielen Gesprächen – auch informeller Art – trug er dazu bei, die Rahmenbedingungen für die Programmarbeit zu sichern und bei persönlichen bzw. sozialen Problemen (emotionalen Befindlichkeiten oder Konflikten) zu beraten und zu helfen. Auf diese Form der Moderation und Beratung fühlte er sich zunächst nicht hinreichend vorbereitet, Hilfe von außen war rar, erst die eigenständige und dann kooperative Fortbildung (gemeinsam mit anderen SchulleiterInnen) und nicht zuletzt die (selbst-)kritische Reflexion der gesammelten Erfahrungen führten Schritt für Schritt zu jener Haltung, die als Balance zwischen Leitungsfunktionen im Sinne des Anstoßens und auch des Kontrollierens einerseits und dem ‚Loslassen‘, Abgeben und Vertrauen haben andererseits beschrieben werden kann. Nur so kann jedoch – das zeigt diese Fallstudie deutlich – Schulprogrammarbeit zu einer Sache des ganzen Kollegiums werden und die pädagogische Arbeit zum Nutzen der Kinder und Jugendliche wirklich voranbringen.

14. Ziele und Wirksamkeit des pädagogischen Konzepts

Im Rahmen eines Projektes, das vom Förderverein der IGS Kelsterbach unterstützt wurde, konnte an dieser Schule eine Fallstudie durchgeführt werden, die sich mit einem zentralen Aspekt des Schulprogramms dieser Schule beschäftigt: Die Es sollte herausgearbeitet werden, welchen Vorstellungen Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel „*Verbindlichkeit*“ verbinden und wie sie die entsprechende Situation an der Schule erleben. Ich referiere im Folgenden die Zusammenfassung dieser Studie, deren vollständige Fassung im Teil 2 (Materialien) dokumentiert ist.¹

Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule hatten in einer eigenen Befragung jeweils eine Situation beschrieben, in der sie „*Verbindlichkeit*“ vermissen bzw. diese vorgefunden haben. Dabei haben wir die folgende Aussage als eine gute Zusammenfassung verstanden:

„Viele Schüler haben ihr Arbeitsmaterial dabei, erledigen regelmäßig Hausaufgaben, arbeiten gut mit und sind auch bereit, Extra-Aufgaben zu übernehmen.“

Diese Formulierung drückt nach unserem Verständnis vier mögliche graduelle Abstufungen von „*Verbindlichkeit*“ aus. Wir ergänzen sie um eine „Stufe 0“ für den (denkbaren) Fall, dass „*Verbindlichkeit*“ in keiner Weise zu beobachten ist. Wir schlagen also folgende vier (bzw. fünf) *Stufen der Verbindlichkeit* vor:

Stufe	Kernbegriff	SchülerInnen ...	LehrerInnen ...
0	„Indifferenz“	... verhalten sich „passiv“ oder „stören aktiv“; fehlende „Verbindlichkeit“ (Destruktivität)	... bedauern diese Indifferenz, nehmen sie aber hin
1	„Bringeschuld“	... „haben ihr Arbeitsmaterial dabei“ minimale Verbindlichkeit; nahezu passives Verhalten	... setzen dieses Minimum als Bringeschuld der SchülerInnen bzw. ihrer Eltern voraus; sie berufen sich auf die Pflicht zum Schulbesuch; die Nichterfüllung wird mit Strafen sanktioniert
2	„Pflichterfüllung“	... „erledigen regelmäßig Hausaufgaben“ grundlegende Verbindlichkeit; halbwegs aktives Verhalten	... erwarten über das Minimale hinausgehende Lern-Aktivitäten; sie berufen sich auf die Pflicht zur aktiven Mitwirkung am Unterricht; die Nichterfüllung wird mit pädagogischen Auflagen sanktioniert

¹ Diese Studie wurde von den Studierenden Isabell Schanz und Tobias Müller durchgeführt; die Interpretation der Daten habe ich selbst zu verantworten.

Stu- fe	Kern begriff	SchülerInnen ...	LehrerInnen ...
3	„Engage- ment“	... „arbeiten gut mit“ gefestigte Verbindlichkeit; deutlich aktives Verhalten.	... ermöglichen die Mitarbeit im Unterricht; Unterricht ist eine von den Lehrenden zu gestaltende und zu verantwortende Situation; die angebotenen Lernmöglichkeiten sollen von den SchülerInnen wahrgenommen werden; die Aktivität der SchülerInnen ist Grundlage für Lernerfolge und wird als solche „belohnt“
4	„Identifika- tion“	... „übernehmen Extraaufgaben“ herausragende, starke Verbindlich- keit aktives Engagement.	... vereinbaren mit den Lernenden mögliche Aktivitä- ten; es werden Situationen gefunden, in denen die Schüle- rInnen sich als „Subjekte ihres Bildungsprozesses“ erleben und sich mit Schule identifizieren können.

Diese Stufenfolge ist als heuristische Strukturierungshilfe zu verstehen. Vielleicht kann man sich mit ihrer Hilfe rascher darüber verständigen, in welchem Sinne man von „Verbindlichkeit“ redet, wenn man diesen Begriff verwendet. Deutlich erkennbar war jedenfalls bei der Aufarbeitung der situationsbezogenen Umschreibungen dieses Begriffs, dass Lehrerinnen und Lehrer ihn sehr verschieden verwenden. Dabei spielen alle genannten Stufen eine Rolle – allerdings mit deutlichem Übergewicht der Stufen 1 und 2! In den positiven wie in den negativen Beispielen für „Verbindlichkeit“ steht im Vordergrund, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern ihren minimalen und grundlegenden Pflichten nachkommen sollen.

Nun kann man natürlich aus den beispielhaften Aussagen (vgl. den Bericht im Materialien-Teil) oder gar fiktiven Beschreibungen nicht darauf schließen, in welchem Maße die verschiedenen Stufen der „Verbindlichkeit“ tatsächlich ausgeprägt sind. Dass die Lehrerinnen und Lehrer besonders häufig die Stufen 1 und 2 angesprochen habe, besagt noch nicht, dass sie sich „Verbindlichkeit“ sozusagen „nur“ auf diesen Stufen vorstellen können. Vermutlich erleben sie jedoch in diesen Ebenen immer wieder und in belastender Weise, dass die minimalen und grundlegenden Erwartungen nicht erfüllt werden. Dies kann – wie einige Beispiele durchaus zeigen – bereits durch wenige Schülerinnen und Schüler derart belastend wirken, dass es sich in einer Befragung, die spontane und eher kurze Äußerungen erbat, in einem Maße in den Vordergrund drängt, dass andere Dimensionen nicht erkennbar werden.¹

Wir wollen uns nun in zwei weiteren Schritten den Fragen annähern, welche Folgen mit mangelnder „Verbindlichkeit“ verbunden sind, wie der offenbar vorhandene „Mangel“ an „Verbindlichkeit“ erklärt werden kann und was möglicherweise getan werden könnte, um sich einer befriedigend(er)en Situation anzunähern.

„Wenn 54 % des gesamten Kollegiums der IGS das Schwänzen von Unterricht in der DIPF-Studie und damit die nicht ausreichende Überwachung der Schulpflicht bemängeln, dann ist dies zwar eine allgemeine Situation, [sie] ist für mich jedoch bedeutend. Die vom Kollegium vorgesehenen Lernprogramme können wegen fehlender Schüler nie in dem dafür vorgesehenen Tempo/Zeitraumen durchgehalten werden. Fehlende Schüler arbeiten den Stoff nicht selbstständig durch, besorgen sich nicht die ausgegebenen Materialien, stören und behindern dadurch lernwillige Schüler. ...“ (32)

¹ Tatsächlich sind Aussagen, die den Stufen 3 und 4 zugeordnet werden könnten, nur in längeren und schon nach dem Erscheinungsbild gut reflektierten Texten zu finden.

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer haben auf ihren Antwortbögen nicht nur die mangelnde Verbindlichkeit beschrieben, sondern sich auch – teilweise indirekt – über die Ursachen dieser Situation geäußert:

- Von einigen Lehrerinnen und Lehrern wird ein *Konzept* vermisst, nach dem die Schule auf die bestehenden Schwierigkeiten reagieren könnte. „Auf der Lehrer- und Schulleitungsebene *fehlt ein verbindliches Konzept*, die Fehlzeiten (unerlaubte Verlängerung der Schulferien, Zuspätkommen, Arztbesuche während der Unterrichtszeit) drastisch einzudämmen.“
- Verbindlichkeit fehlt „überall da, wo Schülern nicht die Möglichkeit gegeben wird, *Konsequenzen* aus ihrem eigenen Handeln, den nicht erbrachten Lernergebnissen, zu erkennen: 1. Referate, deren Bewertung, Stellenwert im Lernprozess und Qualitätsanforderung nicht deutlich genug wird; 2. unübersichtliche Anforderungskataloge für die Schüler: Vermischung der Niveaus Haupt-, Realschule, etc. (Leistungen sind oft nur relativ, d.h. im Vergleich zu den anderen Schülern und Klassen bewertet); 3. kaum Vergleichsmöglichkeiten zwischen Klassen, differenzierten Lerngruppen: daraus sich folgerichtig ergebende Strategie der Schüler: Wie kann ich in der gegebenen Lerngruppe – und bei den durch die Lehrerpersönlichkeit stark individuell bestimmten Anforderungen – angestrebte Bewertungen erzielen, und zu wenig: welche Leistungen müssen erbracht werden, um eine Bewertung zu erlangen, auf der weiterer Erfolg aufbaut; 4. die Frage – welches Wissen kann ich voraussetzen – kann ich viel zu selten beantworten; 5. verbindliches Lehrerverhalten liefert nur bei sehr wenigen Schülern ein Modell für eigenes Verhalten. Ein massives Einfordern durch Vorgabe der Erwartungen an das Lernergebnis und dessen konsequentes Überprüfen erscheinen unerlässlich.“
- „Es werden *ständig neue Initiativen*, Ideen und Projekte geboren.“
- Als eine wesentliche Ursache für mangelnde Verbindlichkeit wird mehrfach beklagt, dass Beschlüsse etc. nicht eingehalten oder gar unterlaufen werden.

Es hat uns überrascht, wie häufig die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Aussagen über „Verbindlichkeit“ nicht nur die SchülerInnen angesprochen haben, sondern auch ihre Kolleginnen und Kollegen. Und dabei wurde nicht nur beklagt, dass die KollegInnen bei der ‚Bekämpfung‘ mangelnder Verbindlichkeit der SchülerInnen nicht zusammenstehen und in zu geringem Maße konsequent sind, sondern mangelnde Verbindlichkeit wurde bei bestimmten Kolleginnen und Kollegen wie auch bei Mitgliedern der Schulleitung selbst konstatiert und beklagt. Es wurde für diese Gruppen allerdings auch eine Reihe positiver Beispiele genannt: Bestimmte Kolleginnen und Kollegen sind zuverlässig, sie halten Absprachen ein und unterstützen sich gegenseitig in der alltäglichen Arbeit. Umso mehr scheinen sich bei der Befragung jene Personen bzw. Erfahrungen ‚in die Feder‘ gedrängt zu haben, deren Unzuverlässigkeit als mangelnde „Verbindlichkeit“ verstanden wird.

Schließlich sei von uns aus eine Dimension von Ursachen für mangelnde Verbindlichkeit wenigstens kurz angesprochen, die zwar in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer nicht vorkommt (und ja auch nicht erfragt war), aber doch wenigstens genannt werden soll: Kinder und Jugendliche erleben im *öffentlichen, vor allem politischen Leben* viele Beispiele für einen – um es vorsichtig zu sagen – fragwürdigen Umgang mit „Verbindlichkeiten“: Wenn es möglich ist, sich mit „guten Ausreden“ oder mit Hilfe „guter Freunde“ oder mit „verzeihlichen Lügen“ aus der Verantwortung zu ziehen, dann steht dies in einer fragwürdigen Diskrepanz

zu den hehren Zielen, die den Kindern und Jugendlichen nicht zuletzt in der Schule als gültig und wichtig vermittelt werden sollen.

Mit einem solchen Hinweis sind natürlich viele Aspekte und Probleme angesprochen, die hier nicht diskutiert werden können, die aber in jüngster Zeit (wieder) eine größere Aufmerksamkeit zu finden scheinen. In diesen Kontext gehört sicherlich auch die Frage nach der „Verbindlichkeit“ ethischer Normen und Prinzipien.

Wenn man über die Bedeutung von „Verbindlichkeit“ im pädagogischen Prozess redet, sollte man allerdings nicht nur an die „großen“ gesellschaftlichen Fragen denken, sondern auch jene Ebene bedenken, auf der Menschen persönlich oder gar subjekthaft betroffen sind. Dass dies auch bei „Verbindlichkeit“ eine Rolle spielt, hat sich in einigen Äußerungen angedeutet:

Der letzte Satz einer bereits zitierten Aussage lautet: „Ich habe mich auf den Schüler verlassen können.“ – Dieses Zitat zeigt, dass Verbindlichkeit offenbar auch für die Lehrenden selbst eine subjektiv-emotionale Bedeutung hat: *sich verlassen zu können*, bedeutet nach unserem Eindruck, mögliche Unsicherheiten zu vermeiden, nicht überrascht zu werden, eine Situation planen und vorhersehen zu können, sich orientieren und die Lage „unter Kontrolle“ zu halten. Entscheidend dürfte es dabei sein, von wem jene Erwartungen ausgehen, auf die man „sich verlassen“ können möchte:

- Wenn es sich darum handelt, dass Erwartungen, die man an andere gerichtet hat, erfüllt werden, dann steht die „Wirkkraft“ der eigenen Person (bzw. der Rolle, die man ausübt) im Vordergrund; man erlebt dann, dass man sich durchgesetzt hat und keinen Widerspruch findet. So verstanden kann man sich darauf „verlassen“, eine dominante Funktion ‚ohne wenn und aber‘ auszuüben. Letztlich geht es um Autorität, deren Anerkennung ihren Träger erhebt.

Sich auf Schülerinnen und Schüler verlassen zu können, bedeutet so verstanden auch, die eigene Kontrollüberzeugung zu stärken und die Wirksamkeit der eigenen Person erlebbar zu machen. Wenn SchülerInnen sich in solchen Situationen nicht „verlässlich“ verhalten, bedeutet dies immer auch, dass sie die Berechtigung der gestellten Erwartungen und zugleich die Legitimität desjenigen, der diese Erwartungen ausspricht, in Zweifel zieht. – Wer möchte dies schon gern erfahren?

- Wenn die Erwartungen jedoch auf Vereinbarungen zwischen (tendenziell) gleichberechtigten Partnern beruht, dann stellt sich Verlässlichkeit in dem Maße ein, wie diese Vereinbarung wirklich von beiden Partner getragen wird und umgesetzt werden soll. Sich in diesem Sinne auf Zusagen o.Ä. verlassen zu können, führt zu dem Erlebnis sozialer, kommunikativer Kompetenz, die nicht auf institutionelle Strukturen und Be-Rechtigungen setzt, sondern im Prozess und in der Situation hergestellt wird. Auch diese Art von Erfahrung „erhebt“ die Betroffenen, aber in einer anderen Form: sie ergibt sich nicht aus einer vorgegebenen („verliehenen“) Funktion oder Autorität, sondern entsteht aus kommunikativer Kompetenz in der situativen Interaktion. – Darauf kann man in stärkerer Weise „stolz“ sein, es ist aber wohl schwer, solche Situationen zu schaffen und in der genannten Weise zu bestehen.

Die folgende Aussage deutet eine weitere Dimension der persönlichen Betroffenheit an:

- „Verbindlichkeit vermisste ich auch in den Fällen, in denen Schüler mit Materialien (z.B. Büchern) nicht ordentlich umgehen und ich weder Zeit noch Lust habe, in jeder Stunde zu kontrollieren, ob alles in richtigem Zustand ist.“

- „Ein verbindliches und für die SchülerInnen klar einschätzbares Lehrerverhalten würde wahrscheinlich den *Unterrichtsalltag erheblich erleichtern*.“

Dies kann – neben der sicher berechtigten Sorge um die Materialien bzw. das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler – auf ein eigenes, *persönliches Ordnungsbedürfnis* der Lehrkraft verweisen. Ein solches Bedürfnis ist im Sinne der eigenen Arbeitserleichterung natürlich legitim, es sollte nach unserer Auffassung aber nicht im Vordergrund stehen. Wir wollen mit diesem Hinweis keineswegs unterstellen, dass es hier der Fall ist, sondern lediglich Dimensionen aufzeigen, in denen auch über den Wunsch nach „Verbindlichkeit“ reflektiert werden sollte.

Unsere Hinweise auf subjektiv-emotionale Dimensionen des Bedürfnisses nach „Verbindlichkeit“ sollen diese nicht als prinzipiell fragwürdig erscheinen lassen. Gleichwohl sollte es durchaus bedacht und geprüft werden, in welcher der oben diskutierten möglichen Bedeutungen „Verbindlichkeit“ mit subjektiven Bedürfnissen verbunden ist.

Die Ergebnisse der Studie können in folgender Weise zusammengefasst werden: Schon bei der begrifflich-nominalen Analyse (vgl. das Kap. in den Materialien) hatte sich gezeigt, dass „Verbindlichkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch zwei Dimensionen beinhaltet: Es geht um eine formal-rechtliche Ebene (Pflicht/Schuld) bzw. um sozial-emotionale Umgangsformen („Höflichkeit“).

Die pädagogische Diskussion und die Analyse der von den Lehrerinnen und Lehrern beschriebenen Situationen hatten gezeigt, dass sich die Bedeutung von „Verbindlichkeit“ im Kontext pädagogischen Handelns ebenfalls auf *zwei Ebenen* diskutieren lässt:

(1.) „Verbindlichkeit“ kann zum einen verstanden werden als Forderung, die sich aus dem rechtlichen Verhältnis zwischen der Institution Schule und den in ihr befindlichen (lebenden und arbeitenden) Personen ergibt: SchülerInnen und ihre Eltern haben ein Minimum an Voraussetzungen zu erbringen, die dem Zweck der Veranstaltung Schule entsprechen: Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben etc.; hieraus ergibt sich die Vorstellung einer **„geforderten Verbindlichkeit“**

Solche Forderungen werden jedoch nur in dem Maße als „verbindlich“ eingehalten werden, in dem *ihre Gültigkeit bei den Betroffenen akzeptiert* ist. Wenn dies nicht der Fall ist, kann man versuchen, dem mit Druck und Sanktionen ‚nachzuhelfen‘ – erreicht wird dadurch aber bestenfalls ‚Gehorsam‘ oder gar ‚Unterwerfung‘, im ungünstigen Fall dürfte ‚Widerstand‘ entstehen oder die Fähigkeit gefördert werden, sich solchen Auflagen etc. zu entziehen und die durch geschickte Ausreden o.Ä. zu unterlaufen und schließlich sie gar in ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Fragwürdigkeit zu ‚entlarven‘. Eine pädagogisch befriedigende Strategie wird in einer solchen ‚auferlegten‘ Verbindlichkeit auf Dauer wohl kaum zu erkennen sein.

(2.) In freilich nur idealtypischer Weise kann solchen formal-rechtlichen Forderungen das Modell einer **„vereinbarten Verbindlichkeit“** gegenübergestellt werden. Es bezieht sich auf die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler als „Subjekte“ ihrer Bildungsprozesse zu verstehen, und damit nicht nur zu meinen, dass die SchülerInnen erkennen und akzeptieren sollen, dass sie für Folgen eines Fehlverhaltens „selbst verantwortlich“ sind.

Wenn mit „Verbindlichkeit“ gemeint sein soll, dass die Beteiligten sich an das Verbindliche „gebunden“ fühlen sollen, dann wird dies umso eher eintreten, je mehr sie über solche „Bindungen“ selbst (mit-)entscheiden konnten. Wenn „Verbindlichkeit“ nicht nur eine äußerlich gesetzte („verlangte“) Pflichterfüllung sein soll, sondern auf (reflektierte) Akzeptanz setzt, dann muss solche ‚Einsicht‘ in einem Prozess des Aushandelns und eines Vertragsschlusses hergestellt werden.

Damit sind freilich sehr anspruchsvolle Zielsetzungen benannt, die für die alltägliche Praxis noch ‚kleingearbeitet‘ werden müssten. Falsch wäre dabei ein Bild des entweder/oder. Vielmehr wird es notwendig sein, auf beiden Ebenen zu agieren, aber die pädagogisch anspruchsvolle Zielsetzung einer „vereinbarten“ Verbindlichkeit sollte nicht aus dem Auge verloren gehen, wenn ‚zunächst‘ die grundlegenden Verbindlichkeiten „gefordert“ werden.

Dabei gerät pädagogisches Handeln zweifellos in ein *Dilemma*:

- Verbindlichkeit zu erzwingen, könnte kurzfristig wirken, es könnte aber Abwehr hervorrufen, jedenfalls nicht auf Einsicht setzen, die Schüler nicht zu „Subjekten“ werden lassen;
- Verbindlichkeit herstellen oder gar sich entwickeln lassen zu wollen, könnte sich als Illusion und naive Hoffnung erweisen.

Als *Ausweg* aus einem solchen Dilemma scheint mir nur der Versuch denkbar, das eine zu tun, wenn es unvermeidlich ist, und dabei das andere nicht aus dem Auge zu verlieren.

Verweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die von *Schleiermacher* (1826) verwendeten Begriffe „Unterstützen“ und „Gegenwirken“: Pädagogisches Handeln muss zum einen zu verhindern suchen, was dem Zögling und der Gesellschaft schaden könnte, zugleich aber kräftig fördern, wenn sich ‚positive‘ Entwicklungen andeuten. Im Zusammenhang mit der Diskussion um „Verbindlichkeit“ könnte dies Folgendes bedeuten:

- Die Schule muss „gegenwirken“ und „**standhalten**“, wenn sie in pädagogischer Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen wie für die Gesellschaft der Überzeugung ist, dass bestimmte Verhaltensweise nicht ‚akzeptabel‘ sind;
- Sie muss aber zugleich konsequent nach Möglichkeiten suchen, wie sie unter den gegebenen Bedingungen die gewünschten Verhaltensweisen nicht nur „unterstützt“, wenn sie sich im Keim zu erkennen geben, sondern sie muss Situationen „**herstellen**“, in denen sich solche Verhaltensformen „entwickeln“ können.[...]

In diesem Sinne ist der Hoffnung Ausdruck zu geben, dass eine konsequente(re) Arbeit an Fragen der „Verbindlichkeit“ dazu beitragen wird, die von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unbefriedigend erlebte Situation zu verbessern und dazu zu kommen, dass der Anteil „geforderter Verbindlichkeit“ zugunsten einer „vereinbarten Verbindlichkeit“ vergrößert werden kann. Dazu dürfte freilich ein entsprechender Konsens im Kollegium Voraussetzung sein.

Teil C: Diskussionen / Folgerungen / Empfehlungen

In diesem Teil des Berichts soll versucht werden, aus den zuvor ausgebreiteten Analysen Folgerungen zu ziehen. Ich fasse dazu zunächst mir als zentral erscheinende Ergebnisse zusammen und ziehe dann Texte und Vorträgen heran, in denen ich im Laufe der Projektarbeit Fragen der pädagogischen Schulentwicklung erarbeitet und diskutiert habe.

15. Zentrale Befunde

Im Folgenden wird zunächst der Kern eines Berichts wiederholt, der bereits 1999 unter dem Titel „Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen“ in dem Magazin „PÄDAGOGIK“ (Jg. 51, Heft 11/99, S. 28-30) erschienen ist.

... In dem beigegeführten Kasten sind aus Platzgründen die Daten aus drei Teilauswertungen vereint; sie sollen nachfolgend getrennt interpretiert werden. Es handelt sich jeweils um Mittelwerte und zwar umgerechnet auf eine Skala, die von „0 = trifft gar nicht zu“ bis „1,0 = trifft voll zu“ reicht (im Original konnten fünf Stufen unterschieden werden). Die Tabelle enthält neben den Item-Texten drei Spalten mit Daten aus getrennten Auswertungen, nämlich ...

- (1.) die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zur *Wünschbarkeit* der in den Items angesprochenen Entwicklungen,
- (2.) zu den tatsächlich erwarteten bzw. beobachteten *Auswirkungen* der Arbeit an einem Schulprogramm,
- (3.) zu den Auswirkungen, wie sie von Angehörigen der „*Administration*“ erwartet werden.

Tabelle 15-1: Wünsche und Wirkungen aus der Sicht von Lehrer(inne)n und Angehörigen der Administration

Nr.	Item	Wün LuL	Wirk LuL	Wirk Adm
263	Lehrerinnen und Lehrer werden sich stärker mit ihrer Schule identifizieren.	,76	,57	,79
264	In der Arbeit am Schulprogramm werden manche Lehrerinnen und Lehrer ihre Profilsucht befriedigen.	,23	,60	,48
265	Einzelne Schulen werden ein einheitlicheres Profil bekommen.	,57	,57	,71
266	Schulprogrammarbeit wird zu intensiverer Kommunikation zwischen den an schulischer Arbeit Beteiligten führen.	,77	,69	,85
267	Schulprogrammarbeit wird zu intensiven Gesprächen über Ziele und Inhalte der Arbeit an einer Schule führen.	,80	,72	,88
268	Die einzelne Schule wird sich deutlicher von anderen unterscheiden.	,52	,62	,67
269	Eine Schule wird sich mehr um ein gutes Bild nach außen bemühen.	,65	,71	,79
270	Die Eltern werden stärker in die Gestaltung der Schule einbezogen.	,57	,54	,70
271	Die Schülerinnen und Schüler werden mehr mitbestimmen können.	,58	,51	,68
272	Eine Schule wird vorsichtiger mit ihrem Geld umgehen.	,62	,56	,64
273	Schulen werden sich verstärkt um Sponsoren bemühen.	,51	,65	,64
274	Die Schulen werden unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen.	,38	,61	,50
275	Lehrerinnen und Lehrer werden mit zusätzlichen Aufgaben belastet.	,32	,77	,53
276	SchulleiterInnen werden als Dienstvorgesetzte mehr Einfluss bekommen.	,40	,65	,61
278	Die Steuergruppe (Schulprogramm-AG) wird einen besonderen Status innerhalb des Kollegiums erhalten.	,28	,44	,46
279	Die Eltern werden stärker in der Schule mitarbeiten wollen.	,53	,40	,60
Zu den folgenden Aussagen wurden nur die Wirkungen bzw. die Wünschbarkeiten erhoben:				
251	Die Schulabschlüsse verschiedener Schulen werden nicht mehr gleichwertig sein.		,49	,28
258	Das Betriebsklima in den Schulen wird sich verbessern.		,45	,67
260	Die SchülerInnen werden mehr Spaß an der Schule haben.		,45	,61
280	Die einzelne Schule erhält mehr Handlungsfreiheit.		,76	
281	Die Lehrerinnen und Lehrer können freier über Inhalte und Methoden des Unterrichts entscheiden.		,69	
282	Die Schulen müssen ihre Arbeit überprüfen.		,70	
283	Die Schulen wählen ihr Personal selbst aus.		,67	
284	Die Eltern als "Kunden" stehen deutlicher im Vordergrund.		,44	

15.1 Wünsche

Zu der Frage, in welchem Maße mögliche Entwicklungen wünschenswert sind, haben die befragten Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Aspekte unterschiedlich beurteilt:

- Starke Zustimmung findet der Wunsch, dass die Kommunikation innerhalb des Kollegiums intensiver werden soll (vgl. Item 267 und 266) und dass sie sich stärker mit der Schule identifizieren können (263).
- Dass die Handlungsfreiheit der einzelnen Schulen vergrößert wird, wird von der großen Mehrheit begrüßt (280).
- In (fast) gleichem Maße wird für richtig gehalten, dass die Schulen ihre Arbeit überprüfen müssen (282).
- Als Handlungsfreiheit wird vor allem gewünscht, freier über Inhalte und Methoden des Unterrichts entscheiden zu können (281), aber auch das Personal selbst auswählen zu können (283) und über den Haushalt selbst entscheiden zu können (272).
- Bei der Frage, ob die Schulen sich um Sponsoren bemühen sollen (273), gehen die Meinungen deutlich auseinander (die Streuung der Antworten ist deutlich höher als bei anderen Aussagen).
- Mehrheitlich wird es für wichtig gehalten, dass sich die Schulen mehr um ein gutes Bild nach außen bemühen (269), aber dass dabei ein einheitlicheres Profil entstehen soll, findet nicht mehr in gleicher Weise Zustimmung (265), wie es auch Vorbehalte dazu gibt, ob sich die Schulen deutlicher von anderen unterscheiden sollen (268); deutlich abgelehnt wird es, dass die Schulen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen könnten (274).
- Dass Eltern stärker in die Gestaltung der einzelnen Schule einbezogen werden und stärker mitarbeiten, wird von den Lehrerinnen und Lehrern nicht einhellig für wünschenswert gehalten: hier überwiegen Antworten im Sinne von ‚teils-teils‘ (270, 279).
- Dies gilt auch für die Schülerinnen und Schüler (271).
- Für weniger wünschenswert wird es gehalten, dass innerhalb der Schule eine „Steuergruppe“ einen besonderen Status erhält (278) oder dass manche Lehrerinnen und Lehrer in der Schulprogramm-Arbeit ihre „Profilsucht“ befriedigen könnten (264).

Insgesamt: Die Lehrerinnen und Lehrer, die hier Auskunft gegeben haben, betrachten die Schulprogramm-Arbeit offenbar als eine wichtige Sache, bei der sie sich eine intensivere Kommunikation im Kollegium und eine größere Berufszufriedenheit erhoffen. Es geht um die Gestaltung der eigenen Schule, wobei sich Unterschiede zu anderen Schulen ergeben können; diese sind aber offenbar nicht besonders wichtig oder sogar nicht erwünscht (besonders bei Leistungsanforderungen). Schulprogramm-Arbeit wird von einem Teil der Lehrerinnen und Lehrer eher als eine professionelle Tätigkeit gesehen, an der Eltern und die Schülerinnen und Schüler nur zum Teil stärker mitwirken sollen.

15.2 Wirkungen

Wie verhält es sich mit der Umsetzung dieser Wünsche? – An einer anderen Stelle des Fragebogens waren die Lehrerinnen und Lehrer gebeten worden einzuschätzen, welche „Auswirkungen“ die Arbeit an einem Schulprogramm haben wird (vgl. die Spalte „Wirk-LuL“ in der Tabelle).

- Nicht überraschen dürfte es, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich über das von ihnen (nicht) gewünschte Maß hinaus mit zusätzlichen Aufgaben belastet fühlen (Item 275; $M = ,77$ für die erwartete Wirkung gegenüber ,32 für die Wünschbarkeit).
- Beobachtet bzw. erwartet wird auch stärker, dass Kolleginnen und Kollegen sich in der Schulprogramm-Arbeit profilieren (wollen) (264) bzw. dass die Steuergruppe einen deutlicher herausgehobenen Status erhält, als es für wünschenswert gehalten wird (278).

- Als bedenklich wird es offenbar auch gesehen, dass die SchulleiterInnen als Dienstvorgesetzte mehr Einfluss bekommen, als es für wünschenswert gehalten wird (276).
- Während es überwiegend abgelehnt wurde, dass die Schulen in Folge ihrer Profilierung unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen, wird dies faktisch doch stärker erwartet (274). Dies gilt ähnlich auch für die generellen Unterschiede zwischen den Schulen (268). Ein Teil der Lehrerschaft befürchtet, dass die Schulabschlüsse verschiedener Schulen nicht mehr gleichwertig sein werden (251; etwa ein Drittel der Befragten stimmt dieser Aussage zu; die Wünschbarkeit war hier nicht erfragt worden).
- Noch weniger, als es für wünschenswert gehalten wurde, erwarten die Lehrerinnen und Lehrer, dass die Eltern (stärker) in die Gestaltung der Schule einbezogen werden (270) bzw. dass sie dies selbst wollen (279).
- Schließlich wird zwar überwiegend erwartet, dass es zu intensiverer Kommunikation in den Kollegien kommt (266) und dass sich Lehrerinnen und Lehrer stärker mit ihrer Schule identifizieren können (263), dies bleibt aber hinter der Wünschbarkeit solcher Entwicklungen zurück.

Insgesamt: Die befragten Lehrerinnen und Lehrer sind in einigen Bereichen skeptisch: Hoffnungen realisieren sich nicht in dem gewünschten Ausmaß; als problematisch eingeschätzte Entwicklungen treten stärker ein, als sie für akzeptabel erachtet werden.

15.3 Differenzen

Schließlich können die von den befragten Lehrerinnen und Lehrern erwarteten Wirkungen mit den Erwartungen verglichen werden, die 22 Angehörige des Hess. Kultusministeriums, 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schulämtern sowie 13 Angehörige des Hess. Landesinstituts für Pädagogik (zusammen also N = 65 Personen) geäußert haben:

Die „Administration“ setzt stärker darauf, ...

... dass sich die Lehrenden in der Folge der Schulprogramm-Arbeit stärker mit ihrer Schule und ihrer pädagogischen Arbeit identifizieren werden, dass die Berufszufriedenheit steigt (263) und dass sich das Betriebsklima verbessert (258);

... dass in den Schulen intensivere Kommunikationsprozesse über die Gestaltung der Schule entstehen (266 und 267);

... dass die Eltern stärker in die pädagogische Arbeit einbezogen werden (279 und 270);

... dass auch die Schüler stärker mitwirken (271) und sich mit der Schule identifizieren werden (260).

In geringerem Maße erwarten die Angehörigen der „Administration“, ...

... dass die Schulen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen werden (274) und dass die Abschlüsse verschiedener Schulen nicht mehr gleichwertig sein werden (251; dies wird immerhin von etwa einem Drittel der Befragten aus der Verwaltung als wahrscheinliche Wirkung beurteilt; bei den Lehrkräften ist der Anteil doppelt so groß);

... dass die Lehrenden durch die Programmarbeit mit zusätzlichem Arbeitsaufwand belastet werden (dass dies unterschiedlich eingeschätzt wird, dürfte nicht überraschen, immerhin wird aber von der administrativen Seite durchaus konzidiert, dass es solche zusätzlichen Belastungen geben wird; diese Belastungen sind deutlich höher, als es die Lehrerinnen und Lehrer für wünschenswert bzw. akzeptabel halten).

Insgesamt: Deutlich ist erkennbar, dass Angehörige der Administration von der Schulprogramm-Arbeit in stärkerem Maße positive Auswirkungen erwarten als die Lehrerinnen und Lehrer. Jene, die das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ in Gang gesetzt haben

bzw. jetzt für die Umsetzung zuständig sind, gehen offenbar und verständlicherweise davon aus, dass sich die erhofften Wirkungen einstellen werden.

Vorläufige Bilanz: Aus den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Auf der einen Seite werden mit der Schulprogramm-Arbeit Arbeitsbelastungen in einem Umfang erwartet, der als nicht wünschenswert bezeichnet wird. Und es wird – wenigstens von einem erheblichen Teil der Befragten – befürchtet, dass die Gleichwertigkeit der Schulen gefährdet werden könnte und dass sie in Wettbewerb zueinander geraten. Dem steht gegenüber, dass erweiterte Handlungsspielräume in der Gestaltung der eigenen Schule, eine intensivere Kommunikation innerhalb des Kollegiums deutlich überwiegend als wünschenswert eingeschätzt werden und eine größere Identifikation mit der Berufstätigkeit gewünscht wird. Skeptisch schätzen es jedoch viele Lehrerinnen und Lehrer ein, ob diese Wünsche sich auch erfüllen werden. Wenn die Angehörigen der Administration dies optimistischer einschätzen, so sollte ihnen deutlich werden, dass offenbar noch einiges getan werden muss, um diese positiven Auswirkungen zu befördern. Und nicht zuletzt: Die Risiken der Schulprogramm-Entwicklung sollten nicht übersehen werden, denn erst wenn z.B. die Gleichwertigkeit der Schulen gesichert ist, werden sich die positiven Erwartungen und die Wünschbarkeiten tatsächlich einstellen können. Es wird durchaus Gutes erwartet, aber (noch) nicht in dem Maße, wie es gewünscht wird.

16. Strukturelle Folgerungen

16.1 Ebenen der Schulprogrammarbeit

1

Ein wesentliches Problem der Schulentwicklungs-Arbeit sehe ich darin, dass sich die Diskussion um die Entwicklung des Lehrens und Lernens *zu eng auf die einzelne Schule bezieht*. Das, was konkret innerhalb der Schulen passiert, ist eben nicht in erster Linie und schon gar nicht allein davon abhängig, wie die jeweilige Schule insgesamt gestaltet ist, sondern auf verschiedenen Ebenen oberhalb und unterhalb dieser Organisationsebene sind dafür spezifische Voraussetzungen zu schaffen.

Ohne diesen Gedanken ins Extrem treiben zu wollen, kann man *ein breites Spektrum* aufmachen. Es reicht von der einzelnen Schule ausgehend ‘nach außen’ gedacht über den kommunalen Wohnbezirk mit dem mehr oder weniger vielfältigen Schulangebot, die Region mit ihren administrativen Funktionen, das jeweilige Bundesland mit seiner legislativen Zuständigkeit, die Kulturgemeinschaft mit ihren Traditionen und Entwicklungen bis zur europäischen und der globalen Ebene, auf der über die Bedingungen des (Über-)Lebens im weiten, aber grundlegenden Sinne entschieden wird. Zum anderen wäre der Blick von der einzelnen Schule ‘nach innen’ zu richten auf die formell abgegrenzten Handlungsfelder (Zweige, Stufen, Jahrgänge, Klassen, Fachbereiche), aber ebenso auf die informellen Interaktionsfelder und Erlebnisräume (Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Arbeitsplätze, Rituale, Rückzugsräume), sowie auf weniger formalisierte Handlungsfelder (Beziehungen, Freundschaften, Arbeitsgruppen etc.), und nicht zuletzt könnte man auch an ‘Interaktionen’ denken, die je-

¹ Das folgende Kapitel ist in seinem Kern unter dem Titel „Die Schulentwicklung hat viele Ebenen!“ in „Die Deutsche Schule“, Jg. 89, 1997, Heft 3, publiziert worden.

mand ‘mit sich selbst’ eingeht (das Ringen mit dem ‘anderen Ich’, mit widersprüchlichen Bedürfnissen und ambivalenten Erfahrungen, Wünschen und Hoffnungen).

Was könnte es bedeuten, die Schulentwicklung auf mehrere Ebenen zu beziehen? – Die folgenden *Thesen* können das nur andeuten:

- Die *globale und europäische Ebene* notiere ich hier nur als eine Art Merkposten: Die Konzentration auf die eigene Schule darf nicht dazu führen, beim lokalen Handeln das globale Denken zu vergessen!
- Auf der *Ebene der Bundesländer* bedeutet das Konzept der Schulprogrammarbeit keineswegs, dass sich die Legislative bzw. die Kultusbehörden aus der Gestaltung von Schule zurückziehen. Es geht gerade nicht um Beliebigkeit, sondern im Gegenteil um ein pädagogisch, bildungs- und gesellschaftspolitisch sehr anspruchsvolles Konzept – nämlich darum, die Schulen auf den Weg zu bringen zu einer intensiveren und spezifischen Qualität ihrer pädagogischen Arbeit. Es geht nicht um Freiräume um ihrer selbst willen oder um einen resignativen Rückzug (weil die Ministerien nicht mehr wüssten, zu welchem gesellschaftlichen Zweck die Schulen eigentlich eingerichtet worden sind), sondern es soll eine bestimmte pädagogische Qualität von Schule gefördert werden: eine Schule, in der das Lehren und Lernen – und nicht zuletzt das „Leben“ in den Schulen – von denen gestaltet wird, die es unmittelbar betrifft. Und das ist keineswegs ‘technisch’ gemeint, sondern dies ist ein Programm zur (weiteren) Demokratisierung von Schule. Aus einer administrativ eingegengten „Anstalt“ *soll ein Lebensbereich werden, der von den Betroffenen kommunikativ gestaltet wird*. Die staatliche Verantwortung und der Gestaltungsauftrag für das gesamte Schulwesen bleiben auf der Landesebene sehr wichtig. Hier sind die strukturellen Bedingungen für eine ‘neue’ Qualität der pädagogischen Arbeit herzustellen.
- Die *Ebene zwischen dem Land und den einzelnen Schulen* ist bisher nur wenig als ein Gestaltungsbereich der Schulentwicklung bedacht worden. Ich denke hierbei an eine Größenordnung, die jenen (Wohn-)Bezirk umfasst, der von mehreren Schulen (und Schulformen) gemeinsam mit Schulangeboten ‘versorgt’ wird bzw. der für die Elternschaft als möglicher Entscheidungsraum bei der Schulwahl in Frage kommt – vielleicht wäre hier der Begriff „*Sprengel*“ angemessen (wenn man nicht assoziiert, dass die Kirchen dafür zuständig sein müssten; „Region“ ist vermutlich in den meisten Ländern zu groß). In einem solchen Sprengel wäre zum einen darauf zu achten, dass den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsangebot gemacht wird, das den verschiedenen Interessen gerecht wird und dass zugleich auf das verpflichtet bleibt, was vom Willen des Gesetzgebers her verbindlich sein soll. Auf dieser Ebene wäre also ein „Sprengel-Programm“ zu entwickeln, das die betroffenen Schulen einbezieht und ihr Verhältnis zueinander definiert. Wesentliches Moment hätte dabei zu sein, dass sich zwischen Schulen mit unterschiedlicher Klientel und/oder variierender Sponsorenschaft keine „Disparitäten“ entwickeln, die für bestimmte Schülergruppen zum Nachteil führen könnten. Die „Aufsicht“ hätte unter solchen Bedingungen eine andere Funktion: Sie könnte den entsprechenden Entwicklungsprozess „moderieren“ und später darauf achten, dass das für den Sprengel beschlossene Programm eingehalten wird. Auf dem Hintergrund eines gemeinsam beschlossenen Programms hätte Kontrolle eine andere Funktion und eine veränderte, basis-demokratische Legitimation.

- Wenn bei der Programmentwicklung der Blick stärker auf die Ebenen innerhalb der einzelnen Schule gerichtet würde, dann könnte die *Programmarbeit in den Schulen* vom Konsenszwang entlastet werden. Warum muss *eine* Schule *ein* Programm haben? Führt dies nicht möglicherweise oder gar wahrscheinlich dazu, dass entweder der Konsens (als eine Art gesetzlich erzwungene Pflichtübung) oberflächlich bleibt oder aber verbissen mit viel zeitlichem und emotionalem Aufwand um ihn gerungen wird (weil die Beschlüsse Folgen für die tägliche Arbeit haben könnten)? – Positiv gewendet würde dies bedeuten, dass ein Schulprogramm sich gerade dadurch auszeichnen könnte, dass es deutlich macht, *wie* innerhalb einer Schule mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten umgegangen wird und wie vielfältig das Programm einer Schule ist.
- Wenn *Schulentwicklungsarbeit auch innerhalb der einzelnen Schule* in verschiedenen Bereichen stattfindet, dann könnte innerhalb jeder Schule ein möglichst breites Spektrum an Aktivitäten und Schwerpunkten zum Tragen kommen. Derzeit scheint in den Konzepten für die Entwicklung von Schulprogrammen die Vorstellung zu dominieren, dass sich den Eltern innerhalb eines Sprengels möglichst verschiedene Schulen mit unterschiedlichen Profilen zur Wahl anbieten. Jede Schule müsste also aus dem möglichen Spektrum an Schwerpunkten wenige in den Vordergrund stellen und die (meisten) anderen vernachlässigen. Anders gesagt: Das Schulentwicklungs-Programm kann doch wohl nicht so gemeint sein, dass die Top-down-Strategie in der Beziehung von ‘oben’ bis zu den einzelnen Schulen aufgehoben (minimiert) wird, dass diese dann aber innerhalb der einzelnen Schulen reproduziert wird (und das vielleicht gar noch schärfer nach dem Motto: „Wir haben das gemeinsam beschlossen, bitte halten Sie sich daran!“). Eine Programmarbeit *innerhalb* der Schulen könnte z.B. konkret bedeuten, dass von den Lernenden und Lehrenden einer Klasse gemeinsam über ein „Klassenprogramm“ beraten wird, dass dies förmlich beschlossen und auch evaluiert wird.

Wenn auf den verschiedenen Ebenen ausdrücklich und verbindlich über das pädagogische Programm beraten wird, dann wäre es nötig, aber auch besser möglich, *zwischen den Ebenen Verbindungen herzustellen*: Entscheidungen auf den einzelnen Ebenen würden vermutlich deutlicher schon im Bewusstsein um die anderen Ebenen und in Rücksicht auf deren Erfordernisse getroffen. Die verschiedenen Ebenen wären zum einen als Voraussetzungen für die anderen Ebenen zu verstehen, sie hätten aber auch (wenigstens versuchsweise) die Intentionen der ‘unteren’, kleineren Ebenen zu koordinieren.

Die Arbeit an einem Schulprogramm könnte auf den verschiedenen Ebenen *flexibler angegangen werden*: ein Anfang wäre an verschiedenen Punkten/Ebenen möglich. Die Arbeit könnte dort intensiviert werden, wo entweder der Problemdruck am stärksten erlebt wird oder aber das größte Interesse, die besten interpersonellen Beziehungen, die am besten eingespielten Arbeitsbedingungen usw. bestehen. Es könnte sich zum anderen niemand aus der Schulprogrammarbeit herausziehen, weil diese ja (in erster Linie) auf der Schulebene geleistet werden müsste (und da könne ja leider nicht jeder intensiv mitarbeiten).

Programmarbeit auf verschiedenen, allerdings aufeinander bezogenen Ebenen würde vermutlich auch die *Frage nach der „Evaluation“* entlasten: Bisher wird Evaluation häufig als etwas verstanden, das anderen wichtig ist und zwar in erster Linie aus Gründen der Kontrolle. Je mehr Schulentwicklung als Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen verstanden wird, desto selbstverständlicher würde es sein, dass die Betroffenen und Beteiligten selbst sich über den Ausgangspunkt, die möglichen Zielsetzungen und die ggf. eingeleitete Entwicklung Klarheit ver-

schaffen. Dabei würde es weniger um eine „Bewertung“ (mit Assoziationen an Beurteilung) als um ein „Verstehen“ gehen. Es geht weniger um Momentaufnahmen und ‘Fest-Stellungen’, sondern darum, den Arbeitsprozess transparent zu machen und sich darüber zu verständigen, welche Ziele verfolgt werden sollen, welche erreicht worden sind und wie es weitergehen soll. Wenn man will, könnte man dafür einen Begriff wie „*Transparieren*“ verwenden, die Momentaufnahme, die in einem solchen Prozess erstellt wird, wäre dann das „*Transparent*“ der Schule.

Wie gesagt: Es geht nicht darum, die Schulentwicklungs-Arbeit noch komplizierter zu machen, sondern sozusagen den Problemdruck aufzugreifen, der in der bisherigen Diskussion entstanden ist – und zwar dadurch, dass der Blick zu eng auf die einzelnen Schulen bezogen war. Wenn die Diskussion auf die verschiedenen Ebenen hin geöffnet würde, könnte dies entlasten und zu produktiven Lösungen führen.

16.2 Konsens und Beteiligung!

Das folgende „Plädoyer für mehr Demokratie in der Bildungspolitik“ bezieht sich weniger direkt auf die Arbeit in den einzelnen Schulen, sondern zunächst auf den politischen Kontext dieser Arbeit und damit indirekt auch auf die Bedingungen der alltäglichen pädagogischen Tätigkeit.¹

In der Bildungspolitik ist manches in Bewegung gekommen, aber vieles ist umstritten, neue Wege werden erprobt, Bilanzen finden Widerspruch, Diagnosen haben Konjunktur: Von „Spaßpädagogik“ und „Todsünden“ ist die Rede; von „Autonomie“ wird viel erwartet (positiv wie negativ), neue Aufgaben werden der Schule zugeschrieben, sie werden aber auch zurückgewiesen. Es gibt Aufbruch und zugleich Resignation. Die einen fordern, dass sich das Lehren und Lernen stärker an verbindlichen Vorgaben („Kerncurriculum“) orientiert, andere lehnen dies ab. In jüngster Zeit mehren sich in dieser Zeitschrift kontroverse Beiträge.

Vorschläge gibt es reichlich, *Kommissionen* legen Berichte und Empfehlungen vor, die auch eine zeitlang Aufmerksamkeit finden, aber sie bewirken letztlich doch nicht viel. Mir scheint, dass all diese Aktivitäten wirkungsvoller sein könnten, wenn es gelänge, die Betroffenen früher und stärker in den Prozess der Entwicklung einzubeziehen und eine grössere Verbindlichkeit herzustellen. Ich möchte versuchen, dies in den folgenden *Thesen* zu erläutern:

(4.) Es nützt wenig, wenn Vorschläge erst im Nachhinein zur Diskussion gestellt werden. Vorgeschriebene „*Beteiligungsverfahren*“ werden oft erst auf der Grundlage von fast ‚fertigen‘ Vorgaben eröffnet und eigentlich sind allenfalls kleinere Korrekturen oder Vorschläge für die konkrete Umsetzung und die Anpassung an spezifische Bedingungen ‚vor Ort‘ erwünscht. Auch noch so gut begründete Vorgaben werden den Betroffenen dann mehr oder weniger fremd bleiben.

(5.) Dissens kommt nicht nur zustande, weil bzw. wenn die Dinge (völlig) gegensätzlich gesehen werden und die „Parteien“ von konträren Positionen ausgehen, sondern auch dann, wenn sie durchaus ambivalent sind und aus verschiedenen Perspektiven in ihren z.T. gegen-

1 Dieser Text ist ebenfalls in „Die Deutsche Schule“ publiziert und zwar im 92. Jg., 2000, Heft 1, S. 6-9.

sätzlichen Bedeutungen unterschiedlich bewertet und gewichtet werden. In der politischen Auseinandersetzung wird häufig nur die eine oder die andere Seite der „Medaillen“ dargestellt, um „klar“ Position beziehen und sich in der politischen Auseinandersetzung verorten zu können. Ambivalente Positionen, in denen sozusagen immer auch ‚der anderen Seite‘ eine Berechtigung zuerkannt wird, sind politisch kaum vermittelbar. Hier wäre es hilfreich und produktiv, wenn andere Sichtweisen wenigstens als denkbar akzeptiert würden.

(6.) Dabei herrscht m. E. ein merkwürdiges Verständnis von Politik: Wir hätten doch ‚unsere‘ Politiker in Amt und Würden gesetzt und mit Macht ausgestattet, und nun mögen sie doch bitte diesen Auftrag auch wahrnehmen. Wenn wir mit ihren Maßnahmen nicht einverstanden sind, werden wir uns wehren – spätestens mit dem Stimmzettel. Dass Demokratie von der Beteiligung der Bürger lebt, scheint ein wenig vergessen zu sein.

(7.) Ähnlich lassen sich die Erwartungen an Wissenschaft beschreiben: Die Gesellschaft habe doch eine Teilgruppe beauftragt, „sine ira et studio“ herauszufinden, was denn nun in den zu untersuchenden Feldern ‚wahr‘ und ‚richtig‘ ist und wie zu handeln sei. Wenn die Ergebnisse für die betroffenen „Laien“ nicht nachvollziehbar sind (sowohl in der Sache wie in den Methoden ihrer Generierung), dann wird die Praxisferne der Wissenschaft beklagt, der „Fachjargon“ moniert, und die Ergebnisse werden aus irrationalen oder auch aus berechtigten Gründen ignoriert.

Dies sind nach meinem Verständnis Bedingungen, die verständlich machen, warum die durchaus intensiven Debatten in der Bildungspolitik so wenig Effekt haben. – Was wäre zu tun?

(8.) In den letzten Jahren ist unter dem Stichwort „Autonomie“ (oder „erweiterte Selbständigkeit“ etc.) ein deutlicher „Paradigmenwechsel“ eingeleitet worden: Der Lehrerschaft ist ein erhebliches Maß an Eigenverantwortlichkeit zugebilligt (oder auch „abverlangt“) worden, was als ein m. E. beispielloser Professionalisierungs-Schub verstanden werden kann. Daran sind allerdings wenigstens zwei Fragen anzuschließen:

- Wollen Lehrerinnen und Lehrer diese Erweiterung ihrer Kompetenzen wirklich konsequent ausfüllen, oder verspielen sie diese Chance, indem sie nur (oder in erster Linie) die damit wahrscheinlich (wenigstens zunächst) verbundene Mehrarbeit sehen und deshalb auch die Möglichkeiten ablehnen?
- Will die Politik die eingeleitete Entwicklung wirklich zu Ende führen und deren Effekt mit Geduld und Zuversicht erwarten oder werden alsbald und ängstlich Kontrollverfahren (wieder oder neu) einführt, mit denen die „Qualität“ dessen gesichert werden soll, was sich doch erst entfalten soll, erprobt werden muss und erst dann ‚gesichert‘ werden kann?

Beide mit diesen Fragen angesprochenen „Parteien“ werden sich darauf berufen, dass sie sich auf die jeweils andere Seite nicht verlassen könnten: Die Politiker wollten doch gar keine „autonome“ Lehrerschaft (was ja schon die Wahl des rechtlich gar nicht zulässigen Bildes der „Selbstgesetzgebung“ erkennen lasse), bzw. die Lehrerschaft wolle die ihr zugetragene Verantwortung gar nicht konsequent und verantwortlich wahrnehmen (was man z. B. an den schwierigen Diskussionen über Lehrerleitbilder bzw. die Arbeitszeit unschwer erkennen könne), und schließlich ließen doch die aktuellen internationalen Leistungsvergleichsstudien ein Zuwarten nicht zu.

- Die Debatten stecken also voller Missverständnisse, Unterstellungen und Fehlinformationen. Sie sind natürlich auch mit unterschiedlichen, vielleicht gar antagonistischen (also nicht überwindbaren) Positionen und Interessen verbunden. Und es ist schier unmöglich, die verschiedenen Ebenen der Argumentationslinien zu entzerren.
- Nun sind die Vorbehalte gegenüber einer verstärkten Autonomie nur in dem Maße zu überwinden, wie Verfahren entwickelt und institutionalisiert werden, mit denen die anfallenden Aufgaben bewältigt werden können. Wir haben in der Erziehungswissenschaft eine Schulforschung in vielerlei Gestalt: von narrativen, rhapsodischen Fallstudien, in denen die Besonderheit einzelner Schulen oder nur einzelner Personen in ihrer Vielschichtigkeit authentisch dargelegt werden, über themenbezogene Studien, in denen bestimmte Aspekte untersucht werden, bis hin zu den viel diskutierten weltweiten Erhebungen zu den Leistungen in bestimmten Bereichen. – Das alles gibt es, aber es ist daraus bisher keine allgemeine ‚Kultur‘ einer selbstverständlichen (Selbst-)Vergewisserung über die Ergebnisse pädagogischen Handelns in der Schule erwachsen. Wie können wir die Kluft überwinden zwischen der z.T. hoch spezialisierten Forschung und jenen, die aus dieser Forschung Folgerungen ziehen können sollten? Diese müssten die auf ihr Handlungsfeld bezogene Forschung wenigstens so weit nachvollziehen können, dass sie sich und ihre Probleme wieder erkennen und kritisch dazu Position beziehen können. Dazu müsste eine (weiter) professionalisierte Lehrerschaft Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, mit denen sie solche diagnostischen und evaluativen Aufgaben bearbeiten könnte.
- Wichtig scheint mir, dass die einzelnen Schulen nicht nur die ihnen zugestandene größere Selbständigkeit tatsächlich wahrnehmen, sondern auch konsequent darüber nachdenken und entscheiden, wie man sich über den Verlauf und die Ergebnisse der eigenen Entwicklungsarbeit und der laufenden pädagogischen Praxis methodisch fundiert verständigen kann. Es scheint mir nicht nur politisch (mit Blick auf den Steuerzahler) unabweislich, sondern vor allem um der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen willen notwendig, dass die Schulen sich konsequent darüber vergewissern, ob sie ihre pädagogische Arbeit so gut wie irgend möglich leisten. Solche Bemühungen nach außen und für sich selbst transparent zu machen, ist m. E. das Beste und vermutlich Wirksamste, was Lehrerinnen und Lehrer tun können, wenn sie vermeiden wollen, dass ihnen Evaluation von außen bzw. in einer Form aufgedrückt wird, die sie als unangemessen ansehen (müssen).
- Eine entsprechende Kommunikationskultur wäre allerdings auch im politisch-gesellschaftlichen Raum nötig. Mir ist bewusst, dass es schwierig ist, in Fragen des Bildungswesens zwischen den Ländern und den vielfältigen Gruppen Konsens zu finden, aber es wäre m. E. einen Versuch wert, die bildungspolitische Kleinstaaterei, die wir uns trotz der Europäisierung oder gar der „Globalisierung“ immer noch leisten, zu überwinden. Wir sollten wenigstens in den Grundfragen des Bildungswesens einen Konsens erarbeiten, der freilich auch definieren sollte, wo Varianten zugelassen oder gar erwünscht sind. Es ist m. E. erstaunlich, dass wir mit der Konferenz der Kultusminister zwar ein übergreifendes Gremium auf der administrativen Ebene haben, aber keine Verfahren, keine Gremien, in denen die „Betroffenen“ beteiligt werden und über unterschiedliche Positionen beraten, abgestimmt und ggf. entschieden wird. Dies ist umso verwunderlicher, als es um „Bildung“ geht (gehen soll), also um Prozesse, bei denen Subjekthaftigkeit, die persönliche Auseinandersetzung und soziale Prozesse eine wesentliche Rolle spielen sollen. Strukturen und Inhalte dieses gesellschaftlich

wichtigen Teilbereichs werden noch immer administrativ geprägt und zudem partikular bearbeitet.

- Wir sollten eine bundesweite „*Bildungskonferenz*“ einberufen oder ein „*Bildungsparlament*“ wählen, in der/dem ‚alle‘ für das Bildungswesen relevanten Gruppierungen vertreten sind. Wir sollten dieses Gremium in die Lage versetzen, zentrale und grundlegende Fragen des Bildungswesens zu erörtern, sich fachlich kompetent beraten zu lassen, verschiedene Vorschläge sorgfältig zu erörtern, Alternativen abzuwägen, ggf. Entscheidungen zu fällen, die ein hohes Maß an Verbindlichkeit (wenigstens im Sinne von Orientierungspunkten) haben können.

In einer solchen Konferenz hätte z.B. geklärt werden sollen, mit welchen Erwartungen und mit welchen Verfahren etc. Deutschland an weiteren *internationalen Vergleichsstudien* teilnimmt. Hier würde auch die Diskussion über Ergebnisse ihren zentralen Ort haben können (natürlich ohne dass die Öffentlichkeit ausgeschlossen würde – im Gegenteil: alles sollte so weit wie möglich transparent gemacht werden). Es würde dann einen erheblichen Unterschied ausmachen, ob die Lehrerschaft und die bildungspolitische Öffentlichkeit erst mit den Ergebnissen externer Leistungsstudien konfrontiert würde und diese im Nachhinein diskutieren dürfte, oder ob sie vorab (stärker) beteiligt gewesen wäre und Einfluss hätte nehmen können. Bei den jetzt anlaufenden weiteren Studien (PISA) wird ja schon durchaus versucht, den Lehrerinnen und Lehrern die „Angst vor PISA“ zu nehmen (vgl. Heft 2/99 dieser Zeitschrift) und für Vertrauen zu werben, aber sie werden sich dennoch als „Objekte“ dieser Verfahren empfinden und mit mehr oder weniger Sorge rätseln, wie die angekündigten Zielsetzungen denn wohl konkretisiert werden. Aus dieser Deutung heraus wären Skepsis oder gar Verweigerung wohl verständlich. Wäre es nicht pädagogisch sinnvoller, wenn die Lehrerinnen und Lehrer zu „Subjekten“ dieser Verfahren würden und von Anfang an einbezogen würden in die Festlegung oder wenigstens die Beratung der Zielsetzungen? Ich kann mir nicht vorstellen, dass Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie über die Leistungskriterien von PISA beraten sollten, diese in ihren Zielsetzungen ablehnten. Wenn sie sich als Beteiligte dieser Studien mit den Zielen identifizieren könnten, würden sie selbst wissen wollen, wie erfolgreich die Umsetzung läuft bzw. wo es Schwierigkeiten gibt. Über die Ergebnisse würde dann ganz anders diskutiert!

Das mag alles langwierig und mühsam sein (und wird sicher auch nicht immer zu Ergebnissen führen), aber wenn zu der „Bildung“ bzw. der „Leistung“, die wir als Qualitätsmerkmal von Schule verstehen (wollen), die Fähigkeit zum Konsens (o.Ä.) gehört, dann sollten wir auf allen Ebenen (im täglichen Unterricht wie in der ‚großen‘ Politik) nach Möglichkeiten suchen, wie wir uns (besser) über das verständigen können, was als „Bildung“ und „Leistung“ angestrebt werden soll. Im Grunde geht es also darum, ob wir im Bildungswesen „mehr Demokratie wagen“ wollen und mit welchen Verfahren wir uns ggf. auf den Weg dorthin begeben. Mit der derzeitigen Situation sollten wir uns nicht zufrieden geben!

17. Schulentwicklung und Lehrerbildung

17.1 Das Wechselverhältnis von Schulentwicklung und Lehrerbildung

1

¹ Vortrag im HeLP Weilburg – Nov. 2000

Die beiden Konzepte Schulentwicklung und Lehrerbildung miteinander in Beziehung zu bringen und durch ein schlichtes „und“ zu verknüpfen, scheint ebenso fragwürdig wie notwendig. Fragwürdig, weil man der Meinung sein könnte, dies gehöre doch sowieso eng zusammen und das eine sei ohne das andere kaum zu bewerkstelligen, die Verbindung sei notwendig, weil das eine ohne das andere gar nicht sinnvoll zu betreiben ist.

Diese Vermutung will ich im Folgenden diskutieren. Über die Schwierigkeiten der Lehrerbildung und der Schulentwicklung könnte man verzweifeln oder in Zweifel geraten, wenn man sich vergegenwärtigt, dass jüngst in dem Heft 3/2000 der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ über den Beruf des Lehrers und die Wirkung der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung geschrieben worden ist. Dort heißt es u.a., dass der Lehrerberuf ein Beruf sei, in dem aus Erfahrung in keiner Weise besserer Unterricht folge. Erfahrung mache Lehrerbildung nicht besser, Erfahrung mache keinen besseren Unterricht, und die Dauer der Praxistätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern habe keinen Einfluss auf die Qualität ihrer Tätigkeit. Lehrerbildung sei – so formuliert es Weinert a.a.O. –im Prinzip nutzlos, es sei denn, man betrachte die „Einpassung in das System“ als die wesentliche Aufgabe der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung.

Wenn man über Lehrerbildung und Lehrerfortbildung vor Lehrerinnen und Lehrern redet, die in der Berufspraxis stehen und an Lehrerfortbildung teilnehmen, geht man das Risiko ein, dass diese Menschen das Gefühl bekommen, man wisse nicht so recht wovon man redet. Denn wer über die Notwendigkeit von Lehrerfortbildung redet und gar die Verbesserung der Lehrerfortbildung propagiert, unterstellt indirekt, dass die derzeitige Praxis in den Schulen und die Praxis von Lehrerfortbildung unzureichend sei. Damit spricht er mehr oder weniger deutlich eine gewisse Diskriminierung derjenigen aus, die vor ihm sitzen. Ich hoffe jedoch zeigen zu können, dass das Reden über die Verbesserung von Lehrerfortbildung eher als ein Kompliment an diejenigen zu verstehen ist, vor denen man spricht und deren Weiterbildung ins Auge gefasst ist.

Immerhin gilt es mittlerweile als anerkannte Tatsache, dass auf die Schulen neue Aufgaben zugekommen sind, dass es immer schwieriger ist, in Schulen Unterricht zu gestalten und Kinder und Jugendliche zu unterrichten, so dass es geradezu als eine Notwendigkeit und eine Selbstverständlichkeit erscheinen muss, dass Lehrerinnen und Lehrer für eben diese schwieriger gewordene Tätigkeit weiter qualifiziert werden.

Und wenn man nun Schulentwicklung und Lehrerbildung in Beziehung zu einander bringen will, dann stellt sich die Frage, in welcher Weise dieses denn miteinander verbunden ist, was sozusagen „Henne“, was „Ei“ ist. Was folgt aus wem, was folgt auf was, was ist Voraussetzung für das andere?

Eine erste Antwort könnte so lauten, dass eine politisch eingeleitete Schulentwicklung durch Lehrerbildung ergänzt werden muss. Die größer gewordene Selbständigkeit, die größere eigene Verantwortlichkeit der einzelnen Schulen erfordert eine höhere Qualifikation, eine erweiterte Qualifikation, erfordert neue Kompetenzen, zusätzliche Kompetenzen, eine Verlagerung von Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. Kurz: Schulentwicklung im Sinne von Autonomie erfordert eine intensivere Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Auf der anderen Seite könnte man die Sache umdrehen und sagen, eine Lehrerfortbildung sei eigentlich Voraussetzung für eine Schulentwicklung, wenn diese in verantwortlicher Weise und konsequent mit Aussicht auf Erfolg betrieben werden soll. Traditionelle, eingespielte

Strukturen, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Routinen dürfen – so gesehen – erst aufgelöst werden, wenn die Betroffenen für diesen Rollenwechsel kompetent gemacht worden sind.

Beide Sichtweisen – sei es so oder anders herum – machen auf Problem aufmerksam:

Wenn man sagt, die Schulentwicklung mache als Folge eine verbesserte Lehrerbildung notwendig, dann dürfte dies der Sache nach nicht strittig sein, denn neue Aufgaben (die Schule vor Ort nach den je spezifischen Notwendigkeiten, Bedingungen und nach eigenen Schwerpunktsetzungen zu gestalten), diese neue Aufgabe erfordert zweifellos erweiterte Kompetenzen und eine entsprechende Fortbildung des Personals. Wenn also eine Kultusministerin diese Aufgabe ernst nimmt, wird sie sich der Folge nicht entziehen können, dass für diese Tätigkeit für die neu hinzugekommenen Aufgaben die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend weiter qualifiziert werden müssen.

Insbesondere gilt dies, wenn man an die Aufgabe denkt, dass die Wirkungen der größeren Gestaltungsmöglichkeiten von Schule konsequent und methodisch fundiert evaluiert werden sollen. Denn wenn man es nicht dem Zufall überlassen will, ob bei der freieren Gestaltung von Schule etwas Sinnvolles herauskommt, dann wird man überprüfen müssen, was sich in den Schulen verändert. Aber wenn man es so herum betrachtet, dass also die Lehrerbildung auf die Schulentwicklung folgt, dann gerät man sozusagen in eine Falle, die man eigentlich mit dem neuen Konzept der Autonomie von Schule gerade vermeiden wollte: Lehrerinnen und Lehrer – und die anderen Beteiligten natürlich auch: die Eltern, die Schülerinnen und Schüler – müssten sich als Ausführungsorgane dessen verstehen, was die Kultusadministration sich ausgedacht hat und nunmehr durchsetzen will. Wenn also Lehrerfortbildung als eine Folgewirkung von Schulentwicklung verstanden wird, dann könnte dies mit bei Lehrerinnen und Lehrern mit der Auffassung verbunden werden, dass man nun doch wieder – trotz der versprochenen Autonomie – in eine abhängige Rolle, eine ausführende Tätigkeit hineingedrängt wird. Und dies könnte für die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern erhebliche negative Folgen haben. Die Aufgabe, sich weiter zu qualifizieren, würde dann als auferlegt verstanden und als Versuch gedeutet werden, die inhaltliche Füllung der Autonomie im Nachhinein administrativ zentral zu steuern.

Wenn man es nun anders herum konzipiert, dass nämlich die Lehrerbildung der Schulentwicklung voraus zu gehen habe, dass eine pädagogische Weiterentwicklung der Lehrerschaft es überhaupt erst möglich mache, eine erweiterte Autonomie von Schule sinnvoll auszuführen und zu ‚riskieren‘, dann könnte man in andere Schwierigkeiten geraten: Könnten denn autonome Tätigkeiten sozusagen in ‚Trockenkursen‘ mit Vorträgen, Diskussionen über Prinzipien und Zielsetzungen sinnvoll vorbereitet oder etwa in Planspielen geübt werden? Ließen sich relevante Situationen exemplarisch durchspielen, Kompetenzen ‚auf Vorrat‘ erwerben? Es würde dann ebenfalls der Vorwurf erhoben werden können, dass in solchen Vor-Übungen der versprochenen „Autonomie“ sicherheitshalber eine bestimmte Form ihrer Ausfüllung mitgegeben werden soll (auf dass die autonom zu setzenden Lehrerinnen und Lehrer nicht auf ‚dumme Gedanken‘ kommen).

Lehrerinnen und Lehrer könnten also mit guten Gründen folgendermaßen argumentieren: Sie seien auf die neuen Aufgaben nicht vorbereitet, Autonomie werde ihnen übergestülpt und sie würden mit der Ausführung dieser Aufgabe allein gelassen und seien nicht ausreichend auf

die neuen Aufgaben vorbereitet worden. – Aber: Hätte man denn abwarten sollen, bis eine Lehrerfortbildung so weit entwickelt gewesen wäre, dass sozusagen ein Trockenkurs und mit einem Lernen auf Vorrat jene Kompetenzen entwickelt worden wären, von denen man annimmt, dass sie für eine angemessene Ausfüllung der neuen Aufgaben erforderlich sind? Ein solcher Gedanke mag im Prinzip plausibel, wenn nicht gar bestechend sein, aber er dürfte dem, was praktisch notwendig und möglich gewesen wäre, wohl nicht gerecht werden. Woher hätte man denn wissen sollen, wie hätte man antizipieren können, welche Kompetenzen es denn im Einzelnen genau sind, auf die hin man hätte qualifizieren sollen. Und woher hätte die Lehrerschaft in einem solchen Vorgehen die Motivation gewinnen sollen, Kompetenzen zu erwerben, von denen man noch gar nicht genau absehen kann, in welcher Weise diese verwendet werden können.

Ich vermute, dass man lange – vermutlich zu lange – hätte warten können, bis die Lehrerschaft das Gefühl gehabt hätte, endlich ausreichend genug qualifiziert worden zu sein, um die ihr zugemutete Aufgabe, eine autonome Schule zu gestalten, kompetent bearbeiten zu können. Und eine solche Form der Vorbereitung wäre eine Variante jener Top-down-Strategie gewesen, nach der traditionell Schulentwicklung zu befördern versucht wurde und die man doch gerade mit dem Konzept der autonomen Schule aufheben oder zumindest relativieren wollte. Die Lehrerschaft hätte sich hierin auch nach diesem Konzept in der Abhängigkeit erlebt und sich als Objekt des Gestaltungswillens der Kultusbürokratie empfunden und eine solche Strategie mehr oder weniger offensichtlich abgelehnt.

Ich möchte an dieser Stelle nur kurz den Gedanken einfügen, dass eine solche administrative Form der Weiterqualifizierung den Effekt hätte haben können, den gesellschaftlichen Status von Lehrerinnen und Lehrern aufzuwerten bzw. besser abzusichern nach dem Motto: Je höher die Lehrerschaft qualifiziert ist, desto besser müssen bzw. desto besser können wir sie bezahlen. Es mag sein, dass gerade im Bewusstsein einer solchen möglichen Wirkung bisher für die Lehrerfortbildung weniger getan wurde, als man für eine gelingende Qualitätsentwicklung von Schule für notwendig oder wünschenswert gehalten hätte. Aber diesen Gedanken will ich an dieser Stelle lieber nicht weiter verfolgen.

Stattdessen möchte ich das oben skizzierte Dilemma zwischen den beiden ‚Vorher-Nachher-Strategien‘ aufgreifen und die These begründen und entfalten, dass eine Wechselwirkung zwischen Schulentwicklung und Lehrerbildung den Kern der Sache trifft und zur Lösung des Dilemmas beitragen kann. Den Kern der Sache kann man m.E. mit dem Begriff der „Professionalisierung“ bezeichnen. Meine These ist, dass die schwieriger gewordenen Aufgaben, die auf die Schule zugekommen sind und vermutlich weiterhin auf sie zukommen werden, ein größeres Maß an pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten und zugleich einen Zuwachs an professioneller Gestaltungsfähigkeit in den Schulen erforderlich macht. Diese beiden Aspekte sind für sich genommen keineswegs neu. Autonomie und Professionalität werden als wichtige Konzepte intensiv diskutiert. Es wird nach meiner Einschätzung aber bisher nur wenig gesehen, dass es nicht ausreicht, sozusagen das eine *oder* das andere zu tun: den Gestaltungsraum für die Lehrtätigkeit nur zu gewähren und zu definieren, ohne die erforderlichen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln oder eine Professionalisierung zu fordern, die sich in einer anspruchsvolleren Qualifizierung und der Entwicklung eines selbstbewussteren Selbstwertbildes erschöpft, ohne sich auf die Bearbeitung konkreter und schwieriger Probleme der Praxis zu beziehen.

Dem gegenüber scheint es mir notwendig, diese beiden Aspekte in einer wechselseitigen Bedingtheit zu sehen: Das eine geht (‚richtig‘ und effektiv) nicht ohne das andere: Autonomie erfordert Professionalität, Professionalisierung erfordert autonome Handlungsmöglichkeiten!

17.2 Ist „Professionalisierung“ des Lehrberufs möglich und nötig?

Wenn man die Sache historisch betrachtet, dann kann man das, was zurzeit unter dem Stichwort Autonomie geschieht, als eine weitere (letzte?) Etappe in der gesellschaftlichen Entwicklung der Lehrerschaft betrachten. Autonomie bedeutet so verstanden einen weiteren Schritt in der Lösung der Lehrerschaft aus ihrer administrativen Einbindung. Nachdem sie zunächst an die Kirche gebunden war, dann vom Staat in eine dirigistische Administration eingebunden war, haben sich demokratische Auffassungen mehr und mehr durchgesetzt. Dies mit der Folge, dass es jetzt einen – wie mir scheint – entscheidenden Schritt weitergeht, nämlich den Schritt zu einer autonom werdenden Lehrerschaft, die sich als eine Profession versteht. Sie hat einen gesellschaftlichen Auftrag und führt ihn in eigener, eben professioneller Verantwortung aus. Sie ist, wegen der nur ihr verfügbaren Kompetenzen, für die Gestaltung von Bildungsprozessen zuständig, die in den Schulen möglich werden sollen – Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen unter schwieriger gewordenen Bedingungen und höheren gesellschaftlichen Erwartungen.

Ich kann an dieser Stelle nur kurz auf die Frage eingehen, ob eine verbeamtete Lehrerschaft und eine Tätigkeit unter den Bedingungen einer Zwangs-Schulpflicht (also ohne freiwilliges Klientel) überhaupt unter dem Begriff „professionell“ gefasst werden kann. Ich sage dazu nur so viel: Gerade weil Kinder und Jugendliche in der Schule nicht als eine freiwillige Klientel zu verstehen sind und gerade weil unter diesen Bedingungen das, was Lehrerinnen und Lehrer in der Schule für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen tun, eine so eminente Bedeutung für die Entwicklung dieser Kinder hat, gerade deshalb ist es notwendig – insbesondere unter dem Stichwort „Ethos des Lehrberufs“ – genauer darüber nachzudenken, wie eine solche Tätigkeit verantwortungsbewusst, also „professionell“ ausgeübt werden kann.

Zu einer so verstandenen Professionalität pädagogischen Handelns sind vor allem die folgenden drei Aspekte zu zählen:

- (1.) Die Fähigkeit zur Analyse des komplexen täglichen Geschehens in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, in der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten, in der Prüfung von Lernergebnissen, in der Diagnose von Lernprozessen und Lernschwierigkeiten, usw.
- (2.) Die Fähigkeit, in eigener Verantwortlichkeit und mit eigener Phantasie Entwicklungen zu entwerfen, Alternativen zur gängigen Praxis zu konstruieren, Lernprozesse kreativ zu gestalten, Unterricht attraktiv zu organisieren, usw.
- (3.) Die Fähigkeit, solche Prozesse und deren Ergebnisse zu evaluieren und sich über deren Wirkungen und Nebenwirkungen zu vergewissern.

Diese drei Bereiche erfordern differenziertere, entfaltetere Kompetenzen, die in der bisherigen Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern nach meinem Verständnis nicht in ausreichender Weise entwickelt werden konnten: Nämlich die Fähigkeit, theoriebezogen und unter Verwendung von Forschungsmethoden, also von Methoden der Analyse und der Reflexion über Praxis, zu handeln. Theoretische Konzepte sind erforderlich, um einen anderen Blick, einen differenzierteren Blick, auf das zu gewinnen, was in der täglichen Praxis passiert, eingespielte Deutungsmuster in Frage zu stellen und sich mit Kolleginnen und Kollegen diffe-

renziert darüber verständigen zu können, was tagtäglich in der Schule passiert und wie man dieses bewerten möchte. Forschungsmethoden scheinen mir notwendig, weil eine solche Reflexion nicht nur nach dem Gutdünken, dem eigenen Eindruck und dem subjektiven Empfinden, gestaltet werden sollte, sondern von Verfahren der Forschung begleitet werden und auf deren Ergebnisse gestützt werden sollte.

Wenn man fragt, warum solche Kompetenzen bisher nicht in der für wünschenswert gehaltenen Weise erworben werden konnten bzw. in der Ausbildung vermittelt worden sind, dann kann man den Grund darin sehen, dass Schule und Unterricht bisher noch mehr oder weniger als eine Tätigkeit verstanden werden, für die eine auf den Kern der Tätigkeit bezogene anspruchsvolle Ausbildung nicht erforderlich ist:

- Für das Lehramt an Grundschulen reicht ein immer noch kürzeres und nicht voll als ‚akademisch‘ anerkanntes Studium von sechs Semestern.
- Für das Lehramt an Gymnasien werden „Fächer“ in einer Weise studiert, die auf eine entsprechende fachwissenschaftliche Tätigkeit (nach Art eines Magister- oder Diplom-Studiums) ausgerichtet ist, aber nicht auf Bildungsprozesse, die sich im Medium der fachlichen Inhalte vollziehen.

In beiden Fällen ist es nicht verwunderlich, dass eine auf den Kern des pädagogisch-beruflichen Handelns bezogene Professionalität sich nicht konsequent entfalten konnte: Die Tätigkeit in der Grundschule wird als semi-professionell bewertet, weil die Lehrerinnen und Lehrer weder ihr „Fach“, noch die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften „richtig“ studiert haben. Das Unterrichten eines „Faches“ hingegen bewegt sich wegen des Alters der Lernenden immer ‚unterhalb‘ des Niveaus einer ‚richtigen‘ fachwissenschaftlichen Profession. Die Pädagogik haben diese Lehrerinnen und Lehrer ohnehin kaum studiert.

So wird das Lehren in der Schule eben doch noch weitgehend als Tätigkeit verstanden, die nicht von einer größeren Autonomie gekennzeichnet ist: Sie wird als eine ausführende Tätigkeit betrachtet, die eben nicht in besonderer Weise Kompetenzen der Reflexion, der Analyse und der Evaluation erfordert. Es wurde und wird ja immer noch als ausreichend erachtet, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst wissen, was sie zu vermitteln haben, dass sie kompetent sind in ihren Fachwissenschaften und dass die Vermittlung an die Kinder und Jugendlichen schon alleine dadurch gelingen wird oder umso besser gelingen wird je besser man auch in der Sache zu Hause ist und sozusagen auf sicherem Fundament steht. Und für die „Kleinen“ reichen nach einem solchen Verständnis sozusagen ein Herz für die Kinder, die Zuneigung zu ihnen und eine reduzierte fachliche Kompetenz, also somit auch eine reduzierte Studienzeit, weitgehend aus. Die erforderlichen praktischen, pragmatischen Kompetenzen können in einem Referendariat, im Zuge der Übung bei einem Meisterlehrer, bei einer Meisterlehrerin, erworben werden. Und hierbei mögen ja doch theoriebezogene Kompetenzen und forschungsbezogene Fähigkeiten – also die Fähigkeiten zum kritischen Nachfragen, die Bereitschaft zum anderen Blick und die Fähigkeit, diesen anderen Blick auf Begriffe zu bringen – vielleicht störend sein. Wenn man aber davon ausgeht, dass die schwieriger gewordenen Aufgaben der Schule nur in einer autonomen Schule gestaltet werden können, somit in größerer auf den Ort bezogenen Selbständigkeit gestaltet werden können, dann erfordert die Schulentwicklung auch eine andere Form der Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern. Nämlich die Kompetenz wie o.g., die Bedingungen des Handels zu analysieren, konstruktiv und eigenständig mit ihnen umzugehen und die Ergebnisse zu evaluieren. Es reicht eben nicht aus, der Schule eine große-

re Autonomie, eine größere Selbständigkeit, schlichtweg zuzuschreiben und davon etwa schon die erhofften Wirkungen zu erwarten, sondern eine solche Autonomie erfordert, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Tätigkeit tatsächlich in größerer Autonomie, also mit erweiterter Kompetenz und erweiterter Professionalität gestalten können. Und die Weiterentwicklung einer solchen Professionalität muss von Seiten der Administration der Lehrerschaft auch tatsächlich nicht nur zugestanden, sondern ihr eigentlich auch abverlangt werden. So verstanden, ist Lehrerfortbildung also nicht nur anzubieten, sondern erheblich zu erweitern. Keinesfalls kann es hingenommen werden, dass die Lehrerfortbildung in dem Maße reduziert wird, wie es zurzeit geschieht.

Auf der anderen Seite muss dies allerdings eine Entsprechung finden bei den Lehrerinnen und Lehrern selbst, die die Chance ergreifen, verstehen und ergreifen müssen, dass ihnen unter der Perspektive größer gewordener Aufgaben und unter der ihnen zugeschriebenen größeren Selbständigkeit mit der pädagogischen Tätigkeit die Chance gegeben ist, die Professionalität der Lehrerschaft weiter zu entwickeln. Und dabei wird auch die Frage zu klären sein, ob die Lehrerschaft nicht nur bereit ist, sondern es als ihre eigene pädagogische Verantwortlichkeit und Zuständigkeit empfindet, die Ergebnisse ihre Tätigkeit zu evaluieren.

Über Professionalität wird seit einiger Zeit wieder heftig diskutiert (vgl. die Beiträge in dem von Combe und Helsper 1996 bei Suhrkamp herausgegebenen Band „Pädagogische Professionalität“; Terhart gibt dort auf den Seiten 449 bis 452 einen knappen, aber informativen Überblick). Eine der grundlegenden Fragen besteht dabei darin, in welchem Maße es möglich bzw. sinnvoll ist, Kriterien traditioneller Professionen (der Juristen und der Ärzte) auf pädagogische Berufe zu übertragen. Man kann darin, dass Schülerinnen und Schüler nicht freiwillig zu ihren Lehrerinnen und Lehrern kommen, und dass sie nicht frei wählen können, von wem sie unterrichtet und betreut (oder gar erzogen) werden wollen, einen wesentlichen Unterschied sehen. Dieser Zwangscharakter hat – so wird es gedeutet – zur Folge, dass man es nicht den Angehörigen der entsprechenden Berufsgruppe überlassen kann, wie sie die ihnen übertragene Funktion ausüben: sie können nicht beanspruchen, eine „Profession“ zu sein und als solche die Kriterien einer angemessenen Berufsausübung selbst („autonom“) zu entwickeln. – Andererseits ist es gerade deshalb notwendig, pädagogisches Handeln an „professionellen“ Standards zu orientieren, weil Kinder und Jugendliche sich dem institutionellen Zwang der Schule nicht entziehen können und weil das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sich so nachhaltig (und möglicherweise nachteilig) auf die ihnen zugeordneten jungen Menschen auswirkt. Und gerade weil die individuellen Bildungsprozesse und die sozialen Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden in starkem Maße von jeweiligen situativen Bedingungen abhängig sind, sollten Lehrerinnen und Lehrer über entsprechende Kompetenzen verfügen, diese Situationen zu gestalten. Diese sind allenfalls im Sinne von Rahmenvorgaben administrativ zu bestimmen, konkret müssen sie jeweils ‚vor Ort‘ entwickelt und verantwortet werden.

Dies ist nach meinem Verständnis (will sagen: in einem eher pädagogisch als soziologisch bestimmten Sinn) der Kern pädagogischer Professionalität. Es geht in erster Linie um das konkrete, alltägliche Verhalten in Schule und Unterricht und weniger um den gesellschaftlichen Status derer, die solche Tätigkeiten ausüben. Dieser Status ist nicht bedeutungslos, aber dass Lehrerinnen und Lehrer eingebunden sind in den institutionellen Kontext von Schule und der Administration, entbindet sie gerade nicht von der Verpflichtung, die Kriterien ihres berufli-

chen Handelns zu reflektieren und ihre Einhaltung zu verantworten. Der Beamtenstatus der Lehrerinnen und Lehrer soll diese ja gerade in die Lage versetzen, den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Schule unabhängig und allein darauf bezogen umzusetzen. Dass es nicht ganz einfach zu definieren ist, worin dieser Auftrag besteht (etwa in welchem Verhältnis z.B. „Bildung“ und „Leistung“ zueinander stehen – s.o.), macht es nicht einfach, diesen Auftrag auszuüben, aber gerade deshalb ist es notwendig, dies professionell zu tun.

Ob im pädagogischen Bereich „Professionalität“ gegeben ist bzw. ob „professionell“ gehandelt wird, entscheidet sich also nicht daran, ob die Beziehung zwischen der Berufsgruppe und ihrer Klientel auf Freiwilligkeit beruht, sondern daran, ob die zugewiesene Aufgabe (der Bildungsauftrag) mit der jeweils zugewiesenen Gruppe von Kindern und Jugendlichen angemessen erfüllt wird. Dass dafür eine „professionelle“ Selbständigkeit erforderlich oder zumindest förderlich ist, steht außer Frage, zugleich bleibt aber der Auftrag der Schule an die gesellschaftlichen Vorgaben gebunden. Diese werden politisch als Rahmenvorgaben definiert, ihre Ausfüllung und Konkretisierung ist Sache der Profession. Es geht mehr um die *Kriterien* ‚guten‘ pädagogischen Handelns als um die Frage, *wer* diese Kriterien festlegt. Wie dies im Sinne einer weiteren Professionalisierung der Lehrerschaft geschehen sollte, werde ich später noch diskutieren.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie sich die (akademische) Erziehungswissenschaft zu jenen verhält, die in einem engeren Sinne zur „Profession“ der Lehrerinnen und Lehrer gehören: Hält sie sich als theoretisch orientierte „Disziplin“ aus den „Niederungen“ praktischen Handelns heraus? Sieht sie sich diesem als eine eigenständige, nur auf sich selbst bezogene Berufsgruppe gegenüber gestellt? Oder ist die wissenschaftliche, theoretisch orientierte und methodisch fundierte Reflexion über pädagogisches Handeln ein Teil der „professionellen“ pädagogischen Arbeit, die für die Gesellschaft erbracht wird? – Dies ist auf den ersten Blick eine Frage der Definition: natürlich kann man Wissenschaft und Praxis als verschiedene Professionen definieren. Aber eine solche Abgrenzung hätte zur Folge, dass der jeweils andere Bereich aus dem eigenen Berufsverständnis ausgegrenzt würde: für das Handeln wären die einen, für die Reflexion wären die anderen zuständig. Professionalität würde sich aber gerade erst darin erweisen, dass die Reflexion sich auf (tatsächliches) Handeln bezieht und dass sich das Handeln in (prinzipiell) permanenter Reflexion vollzieht. Wissenschaftliche Reflexion kann sich (darf sich) der Verantwortung für das pädagogische Handlungsfeld nicht entziehen; sie bezieht ihre Legitimation, ihren gesellschaftlichen Auftrag letztlich allein aus dieser Verantwortlichkeit (daraus abzuleiten, dass es in der Wissenschaft immer um „Praxis“ gehen müsse, wäre ebenso falsch wie die Behauptung, dass ‚rein‘ theoretische Reflexionen dieser Verantwortlichkeit nicht gerecht werden können).

ab hier: Auszug aus dem Weinert-Beitrag

Der Kerngedanke¹ dessen, was heute unter dem Stichwort „Professionalisierung“ diskutiert wird (vgl. dazu den , ist m.E. keineswegs neu. Es geht nach meinem Verständnis im Wesentlichen um das, was der Pädagoge und Psychologe *Herbart* schon vor knapp 200 Jahren als „pädagogischen Takt“ bezeichnet hat: Es geht dabei um eine doppelte Fähigkeit: zum einen, sich mit Hilfe von Theorie fähig zu machen, situative und individuelle Sachverhalte angemessen

1 Ich referiere an dieser Stelle Passagen aus meinem Beitrag zu dem F.E. Weinert (2001) herausgegebenen Band „Leistungsmessungen in Schulen“ (Beltz)

sen zu erfassen, dieses Wissen aber mit größter Sensibilität und Vorsicht auf die jeweilige Situation anzuwenden. Es ist nach Herbart weder akzeptabel, „wie der Schlendrian ewig gleichförmig zu verfahren“ (sich also um Veränderungen, Besonderheiten oder Fehlentwicklungen nicht zu kümmern), noch sinnvoll, für jeden Einzelfall aus theoretischen Vorgaben „bei strenger Kontrolle und Besonnenheit der Regel“ abzuleiten, was jeweils richtig sein müsse.

Es geht um eine schwierige Balance: „pädagogischer Takt“ und eine daran orientierte pädagogische Professionalität nimmt die „Unsicherheit“ pädagogischen Handelns zur Kenntnis, leitet daraus aber nicht die Beliebigkeit dieses Handelns ab, sondern gerade die Notwendigkeit einer möglichst genauen Reflexion der Handlungsbedingungen und einer ebenso gewissenhaften Vergewisserung über die Folgen des Handelns.

Die tieferen Gründe für diese „Unsicherheit“ des Lehrerhandelns liegen nun m.E. darin, dass pädagogisches Handeln – vor allem im institutionellen Kontext der Schule – in Spannungsverhältnisse eingebunden ist, die sich auch (und gerade) auf professionelles Handeln auswirken. Solche „Antinomien“ (vgl. dazu meinen Aufsatz zu der Frage: „Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden?“¹) ergeben sich daraus, dass die Schule als Institution (kurz gesagt) eine Doppelfunktion hat: Sie soll die nachwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft einführen, dies aber so tun, dass sich jede Person als Individuum entfalten kann. Es muss also auch von Normen etc. abweichen dürfen. Aber damit ein Individuum sich im sozialen Kontext entfalten kann, muss es in den bestehenden gesellschaftlich-kulturellen Verhältnissen interagieren können – es muss sich anpassen.

Für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet dies, dass sie eingebunden sind zwischen Erwartungen und Kriterien, die sich aus verschiedenen Kontexten, Entwicklungsstadien, Erfahrungen bzw. Hoffnungen etc. ergeben. Sie haben es mit mehreren Bezugsgruppen zu tun, die unterschiedliche und oftmals auch noch wechselnde Erwartungen an sie richten. Auch ihr eigenes berufliches Selbstverständnis ist von solchen unterschiedlichen Zielsetzungen bestimmt: Sie sind Agenten der Gesellschaft, aber auch der ihnen Individuen, sie möchten eine „gute“ Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen aufbauen, müssen aber „neutrale“, Beurteiler sein und Distanz halten. Sie sollen Vorbild sein für reflektiertes, ziel- und problembewusstes Verhalten, dürfen aber nicht indoktrinieren. Die Reihe solcher Antinomien ließe sich fortsetzen. Allerdings werden nicht alle Betroffenen das Lehren und Lernen in gleicher Weise als „antinomisch“ erleben. Darin drückt sich aus, dass es vielfältige Strategien gibt, mit denen das eigene Denken und Handeln „eindeutig“ gemacht werden kann. Und wenn jeder die aktuelle Situation aus einer anderen Perspektive wahrnimmt, dann ergeben sich unterschiedliche Bilder, die erst in ihrer Summe als Antinomie zu erkennen sind.

Für die Frage nach dem Stellenwert von Leistungsmessungen bedeutet diese antinomisch Grundstruktur von Schule und Unterricht, dass gute Gründe sowohl für die Kritik oder Ablehnung solcher Verfahren wie für deren Akzeptanz oder gar Befürwortung vorgebracht werden können: Entsprechende Argumente können dann allerdings aus der jeweils anderen Perspektive ebenso begründet wie entrüstet zurückgewiesen werden:

1 In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 17-29

- *Vorbehalte* gegen externe Leistungsmessungen können verstanden werden als Verfahren, mit denen Lehrerinnen und Lehrer „von oben“ oder „von außen“ kontrolliert werden, sie können als Ausdruck von Misstrauen empfunden oder gar als Diskriminierung erlebt werden. Wenn die Öffentlichkeit (bzw. die Bildungspolitik) externe Messungen für nötig hält, scheint sie dem Urteil von Lehrerinnen und Lehrer nicht zu trauen; dann scheint sie das traditionelle administrative Verhältnis zwischen der Obrigkeit und ihren Ausführungsorganen stärken bzw. restaurieren zu wollen. – Die Situation so zu deuten und zu kritisieren, kann als Rückfall in eine überholte, aber noch nicht überwundene, autoritätsfixierte Auffassung vom Lehrberuf (vgl. Adorno 1965) verstanden werden. Eine solche kritische Deutung beruht aber durchaus auf einem Verständnis von Schule, das auf Emanzipation, auf Aufklärung, auf Autonomie zielt. Unter solchen Kriterien können Verfahren der Leistungsmessung kritisch gesehen und abgelehnt werden, und diese Kritik kann für sich beanspruchen, legitime Interessen der Kinder und Jugendlichen zu verfolgen. Nicht zuletzt geht es dabei auch um das berufliche Selbstverständnis und das Selbstwertgefühl der Lehrerinnen und Lehrer, also ihre Professionalität. Wenn sie sich als Anwälte ihrer Klientel (der Kinder und Jugendlichen) verstehen, werden sie darauf berufen, deren Interessen zu vertreten. – Dem werden die Befürworter solcher Verfahren entgegenhalten, dass es „natürlich“ so ganz und gar nicht gemeint sei.
- Denn auch die Forderung nach genaueren Verfahren der Leistungsmessungen lässt sich gut begründen: Fiskalisch mit dem Hinweis auf die Steuerzahler, die ein Recht darauf haben, dass ihr Geld sinnvoll ausgegeben wird; demokratie-theoretisch damit, dass die Schule nach dem Grundgesetz „unter der Aufsicht des Staates“ steht; nicht zuletzt politisch und ökonomisch damit, dass der „Standort“ Deutschland im internationalen Wettbewerb mithalten können müsse etc. Dies alles kann letztlich ebenfalls begründet werden mit Hinweisen auf die „Interessen“ von Kindern und Jugendlichen: die Ausgaben des Staates belasten auch ihre Einkünfte; wenn der Staat jetzt Schulden macht, werden sie die Folgekosten tragen müssen; die „Aufsicht des Staates“ soll ja gerade gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche nicht fremden Zwecken unterworfen werden, dass sie nicht indoktriniert werden, sondern ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können; und ohne wirtschaftliche (Weiter-)Entwicklung dürften die materiellen Lebensbedingungen auch der jungen Generation bald eingeschränkt sein. – Gleichwohl können solche Argumente von den Kritikern zurückgewiesen werden, weil sie nicht den pädagogischen „Kern“ der Funktion von Schule treffen; sie können kritisiert werden als eine Instrumentalisierung der Schule für Zwecke, die mit den Bildungs-Interessen von Kindern und Jugendlichen und dem Bildungsauftrag der Schule nicht viel zu tun haben, wenn man dies in einem engeren und anspruchsvollen Sinne (s.o.) sieht. Wenn man die „Interessen“ aber in einem weiteren Sinne deutet, wird man Leistungsmessungen nicht nur akzeptieren müssen, sondern sogar fordern können.

Diese Gegenüberstellung sollte deutlich machen, dass in der Kritik wie in der Befürwortung der externen Leistungsmessung die Argumente keineswegs eindeutig sind: Sie erheben Ansprüche, arbeiten mit Unterstellungen, artikulieren Befürchtungen, verweisen auf gute Absichten, versprechen Besserung (gegenüber bisherigen Verfahren) usw. Vieles müsste im Detail geklärt, in der Praxis erprobt, im Effekt geprüft und in seinen Nebenwirkungen beobachtet werden. Leistungsmessung kann immer zugleich Kontrolle und Förderung bedeuten; sie kann eingrenzen, sie kann aber auch Grenzen aufzeigen, die aufgehoben werden sollten (z.B. bei

der (Un-)Gleichheit der Bildungschancen). Gefahren und Möglichkeiten liegen nahe beieinander.

Ich denke, dass es nun keineswegs sinnvoll wäre, zwischen solchen gegensätzlichen Deutungen auf einer prinzipiellen Ebene oder in politischen Auseinandersetzungen zu eindeutigen Entscheidungen zu kommen. Und natürlich reichen auch Absichtserklärungen und Beteuerungen ebenso wenig aus, wie Drohungen oder Belohnungen (welcher Art auch immer) hilfreich sein könnten. Entscheidend ist m.E. allein, wie die Lehrerschaft mit den genannten möglichen Wirkungen umgeht, entscheidend ist also letztlich der Grad an Professionalität bzw. – um die Herbart'sche Formel noch einmal aufzugreifen – der „pädagogische Takt“: Informationen aus Verfahren der Leistungsmessung so zu nutzen, dass sie zur besseren Analyse und Gestaltung von Bildungsprozessen beitragen und dass sie über die Wirkung dieser Prozesse aufklären können. Wahrscheinlich keine leichte, aber eine auch und gerade im Interesse der Kinder und Jugendlichen wichtige Aufgabe.

Dabei soll dieses Plädoyer für einen konstruktiven Umgang mit den Verfahren und den Daten der Leistungsmessungen nicht missverstanden werden: Die Bedeutung der vergleichenden, standardisierten Verfahren der Leistungsmessung (PISA u.Ä.) ist selbst ambivalent: Sie sind – das sollte nicht geleugnet werden – zu einem wesentlichen Anteil aus politischen Gründen beschlossen worden: Der TIMSS-Schock hat schnelle Entscheidungen heraus gefordert, um der (Selbst-)Kritik und den internen Auseinandersetzungen um Ursachen und Folgerungen rasch die Spitze zu nehmen. Die Teilnahme an PISA soll weitere Daten liefern, die Kriterien sollen differenzierter sein, die Verfahren genauer, die Ergebnisse besser interpretierbar. Dies ist verständlicher Weise in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer auch eine Misstrauenserklärung und eine administrative Kontroll-Maßnahme, gegen die man sich zunächst einmal zur Wehr setzen möchte.

Gleichwohl: Weil diese politische Entscheidung nicht ignoriert (oder rückgängig gemacht) werden kann und auch wenn sie nicht einem originären Wunsch aus der Lehrerschaft entsprungen ist, sollte sie einerseits als politische Vorgabe akzeptiert und als solche selbstbewusst hingenommen werden: für politische Entscheidungen ist die Profession der Pädagogen nicht verantwortlich. Sie hat allerdings mit den möglichen Auswirkungen zu tun, die in ihr pädagogisches Handlungsfeld hinein wirken. Und hier ist professionelles Handeln gefragt. Dabei geht es u. A. darum, dass der Stellenwert der herangezogenen Kriterien angemessen eingeschätzt wird: Welche Bedeutung haben diese in den Zielsetzungen von Schule und Unterricht? Dass diese zum Gegenstand einer mehr oder weniger spektakulären Erhebung gemacht werden, sollte ihren Stellenwert nicht unreflektiert und ungewollt erhöhen, andere Bereiche der Bildung (und „Bildung“ als solche) dürfen nicht in den Hintergrund geraten. Und vor allem: es wird darauf zu achten sein, dass die Daten angemessen interpretiert werden!

Schwieriger wird es, wenn man einen anderen Strang der Begründungen für die Verfahren der Leistungsmessung aufgreift: Es gehe ja auch – und vor allem – darum, dass das Lehren und Lernen selbst durch effektivere Verfahren der Erfolgskontrolle verbessert werden soll. Hier sind nun allerdings Merkmale der Professionalität elementar berührt – uns zwar in doppelter Weise: zum einen hätte es Sache der Profession sein sollen, die Kriterien solcher Verfahren maßgeblich zu definieren, zumindest daran mitzuwirken, zum anderen wird sich eine Profession in der öffentlichen Wertschätzung um so besser behaupten können, je deutlicher und glaubhafter sie aufzeigen kann, dass sie die an ihre Tätigkeit gesetzten Erwartungen auch er-

füllt. Insofern wäre es zu begrüßen, wenn mit relativ aufwendigen Verfahren einmal gezeigt wird, was in den Schulen geleistet wird. Aber wenn dabei Kriterien angelegt werden, die nicht in der Profession definiert sind, sondern von außen auferlegt worden sind, dann weckt oder stärkt das nicht gerade den Eindruck ausgeprägter Professionalität und es gefährdet auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse positiv ausfallen. Dies nun zum Anlass zu nehmen, die Leistungsmessungen abzulehnen, würde wiederum den Eindruck erwecken, dass sich die Angehörigen der Profession ihre eigenen Tüchtigkeit nicht sicher sind und lieber gar nicht als schlecht beurteilt werden möchten.

Das Dilemma, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer befinden, wird noch arger, wenn man schließlich danach fragt, welche Bedeutung „Leistung“ und ihre Messung unter pädagogischen Gesichtspunkten haben sollen. Entsprechen Leistungen, die in standardisierten Verfahren über Schulen und Nationen hinweg gemessen werden können, den Zielen der pädagogischen Arbeit? Welche latenten Wirkungen gehen mit solchen Formen von „Leistung“ und ihrer Überprüfung einher? Welche Erwartungen werden den Kindern und Jugendlichen damit vermittelt? Woran sollen sie sich orientieren? Nach welchen Maßstäben sollen sie ihre eigene Tüchtigkeit wertschätzen? Und wie schätzen Schülerinnen und Schüler Lehrende ein, die offenbar nicht in der Lage sind, die Güte ihrer didaktischen Arbeit bzw. den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler selbst einzuschätzen und denen stattdessen „objektive“ Verfahren auferlegt werden? Und welche Wirkung hat es für das öffentliche Ansehen der Lehrerschaft, wenn diese zum Objekt von Leistungsüberprüfungen gemacht werden?

Dabei könnte auch jeweils das Gegenteil eintreten: Die Schülerinnen und Schüler könnten sich endlich in ihren Fähigkeiten ernst genommen fühlen, weil man ihnen etwas zutraut, was bisher nicht (so konsequent) geprüft wurde. Und an internationalen Standards gemessen zu werden, kann ja auch bedeuten, sich in einem solchen Wettbewerb behaupten zu können (und der „Globalisierung“ zuversichtlich begegnen zu können).

All dies soll noch einmal deutlich machen, wie schwierig es ist, die Bedeutung von Leistung und Leistungsmessung angemessen einzuschätzen und pädagogisch sinnvoll damit umzugehen. Dies ist eben nicht generell und allgemein gültig zu entscheiden und zu handhaben, sondern jeweils nur in aktuellen Situationen in der Interaktion zwischen den jeweils Betroffenen zu bestimmen. Dabei ist – es sei wiederholt – zweierlei nötig: Das Wissen um die mögliche Bedeutung dieser Prozesse und die Fähigkeit, dieses Wissen angemessen und mit Vorsicht umzusetzen: eben „pädagogischen Takt“ zu wahren bzw. sich professionell zu verhalten.

Diese Haltung würde sich darin ausdrücken, dass in bestimmten Situationen jeweils transparent gemacht wird, mit welchen Erwartungen, aufgrund welcher Erfahrungen, mit welchen Zielen, mit welchen Vorbehalten etc. die Beteiligten agieren. Dabei sollte auch und vor allem deutlich werden, ob und in welchen Hinsichten solche Aspekte in Spannungsverhältnissen stehen und welcher Art solche Spannungen sind (ob die Intentionen z.B. antagonistisch sind, also einander ausschließen, oder ob sie dialektisch, also prozesshaft sind und zwischen den Polen alternieren).

Professionalität besteht dabei nicht darin, für solche Probleme die ‚richtige‘ Lösung finden und gar durchsetzen zu können, sondern im ersten Schritt die Beteiligten dazu zu bringen, sich die jeweilige Situation möglichst weitgehend transparent zu machen. Im nächsten Schritt geht es dann darum, mögliche Handlungsvarianten zu entwerfen und deren jeweilige Vor- und

Nachteile zu klären. Wenn sich schließlich daraus eine Entscheidung ergeben hat, die für die Beteiligten „verbindlich“ geworden sein sollte, dann besteht die Aufgabe der professionellen Kompetenz darin, diese Entscheidung umzusetzen, die sich anschließende Entwicklung zu beobachten, mögliche Fehlformen zu erkennen und sensibel dafür zu bleiben, ob die getroffene Vereinbarung und die entstandene Praxis noch dem entsprechen, was die Beteiligten eigentlich gewollt haben.

Eine so verstandene Professionalisierung des Lehrberufs wäre von zwei Seiten her zu unterstützen:

- Zum einen müssten die Gesellschaft, der Staat und die Administration der Lehrerschaft jene „Autonomie“ konsequent zugestehen, die mit Konzepten der „erweiterten Selbständigkeit“ als Entwicklung angebahnt worden ist. Als kritischer Beobachter dieser Politik kann man zu dem Eindruck kommen, dass die gerade gewährten ‚Freiheiten‘ durch Maßnahmen der „Qualitätssicherung“ bzw. „Evaluation“ wieder eingeschränkt und an vorgegebene Gütekriterien gebunden werden sollen. Erst wenn Konzepte der Schulprogramm-Arbeit durch unabhängige, nicht administrativ eingebundene, eben auch professionell arbeitende „Unterstützungssysteme“ gefördert wird, wenn die Lehrerinnen und Lehrer durch großzügige Fortbildung angemessen weiterqualifiziert werden, kann jener qualitative Sprung erreicht werden, auf den Professionalisierung hinführen sollte.
- In entsprechender Weise müsste zum anderen auch die Lehrerschaft selbst ihre Professionalisierung betreiben: sie dürfte Qualitätssicherung und Evaluation nicht als eine von außen auferlegte Last ablehnen, sondern sie müsste dies als eine ihr selbst nicht nur zustehende, sondern zur Professionalisierung gehörende Aufgabe verstehen und in die eigenen Hände nehmen. Sie müsste dafür sorgen, dass die Angehörigen des Berufsstandes sich angemessen qualifizieren und weiterbilden. Statt eine administrative Kontrolle schlichtweg abzulehnen, würde es einem professionellen Selbstbewusstsein entsprechen, dies als eigene Aufgabe zu verstehen, die kollegial und gleichwohl konsequent zu handhaben ist. Dies geht sicher nicht von heute auf morgen und ein entsprechendes Selbstverständnis müsste wohl erst einmal Schritt für Schritt entwickelt und gefestigt werden. Merkmale einer so verstandenen Professionalität wären u. A.: die Selbstrekrutierung der Mitglieder des Berufsstandes, die Wahl von Inspektoren aus dem Berufsstand; eine konsequente Sensibilität für Probleme sowie die Bereitschaft und Befähigung zur kollegialen Hilfe.

In diesem Sinne wäre allerdings auch ein anderer Umgang mit Verfahren der Leistungsmessung erforderlich: Grundlegende Voraussetzung für deren professionelle Handhabung wäre eine breitere Beteiligung der Profession an Entscheidungen über den Einsatz solcher Verfahren, an der Entwicklung der Instrumente sowie an der Interpretation der erhobenen Daten. Eine solche Mitwirkung müsste ‚von oben‘ zugestanden und ‚von unten‘ gewollt sein; es müsste eine möglichst große Transparenz der Kriterien und Verfahren erreicht werden (vgl. das Kap über „Konsens und Beteiligung“).

Ein weitere Folgerung wäre dann, dass entsprechende Daten für alle Schulen wichtig bzw. wünschenswert sein sollten. Dies wäre sozusagen der Test auf die Glaubwürdigkeit des immer wieder vorgetragenen Versprechens, dass die erhobenen Daten auch zur konstruktiven Weiterentwicklung in den Schulen beitragen können sollen!

Merkmale eines professionellen Umgangs mit Verfahren der Leistungsmessung wäre u. A.:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen die Verfahren kritisch, aber angemessen nachvollziehen und beurteilen können;
- sie müssen die jeweiligen Daten (Ergebnisse) auf spezifische Kontextbedingungen beziehen und aus diesen heraus „erklären“ können;
- sie müssen (externe) Leistungsdaten zu den anderen Informationen zum Lernprozess in Beziehung setzen und mit „pädagogischem Takt“ interpretieren können; welche Bedeutung die Daten jeweils haben und welche Folgerungen aus ihnen zu ziehen sind, kann sich erst „vor Ort“ ergeben.

Wenn sich Professionalität in diesem Sinne entwickelt, kann zwischen Profession und Leistungsmessung eine produktive Beziehung entstehen. Die gegenwärtig laufenden Verfahren (PISA u.Ä.) wären dann als Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einem professionellen Umgang mit Leistung, Qualität und ihrer Sicherung zu verstehen. Es wird vom Verlauf dieser Phase abhängen, wie die Lehrerschaft daraus hervor geht: als untere, untergeordnete Instanz einer neu erstarkten Administration oder als Berufsgruppe, der stärkere professionelle Kompetenz zugestanden wird und die diese Kompetenz auch selbstbewusst wahrnimmt. Dass dabei Gütestandards eine zentrale Rolle spielen werden, dürfte unstrittig sein – entscheidend ist, wer sie definiert.¹

1 Aus diesen Vorschlägen versuche ich seit etwa zwei Jahren Folgerungen für die konkrete Arbeit in der Lehrerbildung an der Universität Frankfurt zu ziehen: in einem Projekt unter dem Titel „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“ bringe ich Studierende, Lehrerinnen und Lehrer und ErziehungswissenschaftlerInnen in konkrete, auf Praxis bezogene Kooperations-Prozesse. Dabei werden ausgewählte Entwicklungsaufgaben der Praxis mit Bezug auf theoretische Konzepte und mit Hilfe forschungsmethodischer Verfahren analysiert, dann unter möglichen Varianten weiterentwickelt und wiederum analysiert. – Die Erfahrungen aus zwei Semestern sind durchaus positiv.

18. Register

Andere Akteure	50	Lehrerbildung	110
Binnen-I	8	LehrerInnen	51, 57
Combe	115	Leistung	120
Ebenen	103	Politik	55, 106
Eltern	53	PolitikerInnen	59
Erziehungswissenschaft	60	Professionalisierung	113
Evaluation	54	Schulaufsicht	59
<i>Faktorenanalyse</i>	23	SCHULPROGRAMM	30
Fallstudien	27	Terhart	115
Funktionsstelleninhaber	58	Themen und Probleme	44
Gesamtschule	82	TIMSS	119
Helsper	115	Verbindlichkeit	94
Herbart	119	Verpflichtung	51
Hermeneutische Datenanalyse	21, 82	Wirkungen	53, 101
HKM	102	Wünsche	100

19. Literatur

Das Literaturverzeichnis ist noch nicht komplett – bitte konsultieren Sie ggf. das ausführliche Verzeichnis im Teil 2 (Materialien) dieses Berichts!

Inhaltsverzeichnis für Teil 2 (Materialien)

1.Erläuterung zum Anhang	6
2.Der Fragebogen:	7
3.Merkmale der Erhebungsgruppe	24
3.1 Rücklauf der Fragebögen	24
3.2 Rückmeldungen zum Fragebogen	25
3.3 Die Erhebungsgruppe (Daten zur Person etc.)	27
3.4 Kritik an der Untersuchung	31
3.4.1 Kritik an der Form	31
3.4.2 Kritik am Inhalt	31
4.„Autonomie“ (Texte und Daten)	32
4.1 Zum Begriff	32
4.1.1 Dimensionen	33
4.1.2 Perspektiven	36
4.1.3 Grenzen	39
4.1.4 Evaluation	41
4.1.5 Verschiedenes	41
4.2 Assoziationen	42
5.„Schulprogramm“ (Texte und Daten)	45
5.1 Zum Begriff	45
5.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen	45
5.1.2 Kontroverse Einschätzungen	53
5.2 Assoziationen zum Begriff Schulprogramm	56
5.3 Meinungen zu „Schulprogramm“	58
6.„Evaluation“ (Texte und Daten)	61
6.1 Zum Begriff	61
6.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen	61
6.1.2 Kontroverse Einschätzungen (in Bezug auf Schule bzw. das Vorhaben SuE)	64
6.2 Assoziationen	66
6.3 „Evaluation“ im Vergleich mit „Autonomie“ und „Schulprogramm“	68
6.4 Meinungen	70
6.5 Argumente gegen Evaluation schulischer Arbeit	73
6.6 Wer soll die Evaluation schulischer Arbeit durchführen?	73
6.7 Fortbildung zum Themenkomplex Evaluation	74
6.8 Fazit / Zusammenfassung	74
7.Ausgangssituationen (Texte und Daten)	75
7.1 Aktuelle „Themen und Probleme“	75
7.2 Die Bedeutung der Schulprogramm-Arbeit im Schulalltag	77
8.Systemtheoretische Analysen	78
8.1 Systemtheoretische Fragestellungen	78
8.2 Dimensionen / Merkmale systemischer Prozesse	80
8.3 Analysen / Beispiele	82

8.3.1 Albert Schweitzer Schule, Hofgeismar	83
8.3.2 Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule, Kassel	85
8.3.3 Schillerschule, Frankfurt-Sachsenhausen	87
8.3.4 Philipppinum, Weilburg	89
8.3.5 Martin-Luther-Schule, Marburg	91
8.3.6 Weidigschule, Butzbach	93
8.3.7 Ludwig-Georgs-Gymnasium, Darmstadt	94
8.3.8 Albert-Einstein-Schule, Schwalbach	97
8.4 Bilanz / Zusammenfassung (System-Analyse)	98
9.IGS Kelsterbach: Die Arbeit am Schulprogramm	100
9.1 Daten der Schule	100
9.2 Die IGS Kelsterbach: eine Pilotschule im Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ des hessischen Kultusministeriums	100
9.2.1 Die Einberufung der „Steuerungsgruppe Schulprogramm“	100
9.2.2 Die „Steuerungsgruppe“	101
9.2.3 Die „Steuerungsgruppe“ konstituiert sich	101
9.2.4 Erste Arbeitsschritte und daraus resultierende Konflikte	102
9.2.5 Die Rolle des Schulleiters	103
9.3 Konkrete Vorgehensweise / Bestandsaufnahme	103
9.3.1 Erste Themenauswahl	103
9.3.2 Eine Bestandsaufnahme innerhalb der Arbeitsgruppe	105
9.3.3 Von der Fragebogen-Aktion zur einfachen Bestandsaufnahme	106
9.3.4 Elternarbeit	110
9.3.5 Ergebnisse der Bestandsaufnahmen	111
9.4 Die intensive Arbeitsphase	112
9.4.1 Leitgedanken des Schulprogramms	112
9.4.2 Interne Konflikte	113
9.5 Annäherung an die Zielvorstellungen	114
9.5.1 Fragestellungen	114
9.5.2 Konkrete Elemente des Schulprogramms	114
9.5.3 Blick in die Zukunft	116
9.6 Fazit	116
9.6.1 Die Arbeitsgruppe Schulprogramm	117
9.6.2 Persönlicher Eindruck	117
10.Martin-Buber-Schule (IGS) in Groß-Gerau: Veränderung der Konferenzkultur durch langfristige Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit	118
10.1 Vorbemerkung	118
10.2 Geschichtlicher Rückblick	120
10.3 Veränderungen nach dem Regierungswechsel 1987	122
10.3.1 Klausur der Schulleitung Ende 1988	122
10.3.2 Jahrgangsteams und Lehrerfortbildung	124
10.3.3 Gemeinsame Konzeptdiskussion	125
10.3.4 Unterbrechung durch „Personallenkung“	130
10.4 Der Regierungswechsel 1991	130
10.5 Schulentwicklung in der Kreisstadt GG	131
10.6 Die Arbeit der Konzeptgruppe	132
10.6.1 Der Antrag auf Ganztagsangebot	132
10.6.2 Arbeitsplan der Konzeptgruppe	133
10.6.3 Veränderung der Rolle der Mitglieder der Konzeptgruppe	134
10.6.4 Verabschiedung des Schulkonzeptes 1995	135
10.6.5 Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule	135

10.6.6 Reaktionen/Verhalten der Schulaufsicht	136
10.7 Lehrerfortbildung, schulintern und überregional	136
10.8 Schulprogramm-Entwicklung an der Martin-Buber-Schule	137
10.8.1 Vorbereitung der Entscheidung zur Schulprogrammarbeit	137
10.8.2 Aufnahme der Arbeit der Schulprogrammgruppe	138
10.9 Gesamtkonferenz November 1998	143
10.9.1 Vorbereitung der Gesamtkonferenz	144
10.9.2 Durchführung und Bewertung der Gesamtkonferenz	144
10.10 Die Arbeitsgruppen	146
10.11 Die Rolle des Schulleiters in diesem Prozess	147
10.12 Die Rolle als Mitglied der Schulleitung und Vorsitzender der Schulprogrammgruppe	149
10.13 Schlussbewertung	149
11.IGS Kelsterbach: „Verbindlichkeit“ – Eine Studie über Ziele und Wirklichkeit eines pädagogischen Konzepts	150
11.1 Fragestellung der Studie	150
11.2 Methoden der Studie	151
11.2.1 Die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern	151
11.2.2 Die Befragung der Schülerinnen und Schüler	152
11.3 „Verbindlichkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch	153
11.3.1 Lexikalische Definitionen	153
11.3.2 Ein akademisch-pädagogischer Diskurs	155
11.4 „Verbindlichkeit“ im Schulprogramm der IGS	156
11.5 Erwartungen der LehrerInnen zu „Verbindlichkeit“	161
11.5.1 Allgemeine Umschreibungen der „Verbindlichkeit“	161
11.5.2 Inhalte von „Verbindlichkeit“	161
11.5.3 „Verbindlichkeit“ bei Schülerinnen und Schülern	162
11.5.4 „Verbindlichkeit“ bei Kolleginnen und Kollegen	163
11.5.5 „Verbindlichkeit“ zwischen Lehrern und Eltern	164
11.5.6 „Verbindlichkeit“ bei der Schulleitung	164
11.5.7 „Verbindlichkeit“ bei Eltern	164
11.5.8 „Verbindlichkeit“: Alle setzen sich ein	164
11.6 Zur Situation der „Verbindlichkeit“	164
11.6.1 SchülerInnen (negativ)	165
11.6.2 KollegInnen	166
11.6.3 Die Schulleitung	167
11.6.4 Eltern	168
11.7 Die Arbeitsgruppen-Angebote außerhalb des Unterrichts	169
11.7.1 Das AG-Angebot und Teilnahme im Schuljahr 2000/01	169
11.7.2 Gründe für die Nicht-Wahl einer AG	170
11.7.3 Gründe für die Wahl und Attraktivität der AGs	171
11.7.4 Gründe für den Abbruch der Teilnahme	171
11.7.5 Lehrer oder Honorarkräfte als Leiter?	175
11.7.6 AGs und Zensuren?	176
11.8 Bilanz und Diskussion	176
11.8.1 Zusammenfassung / Strukturierung	177
11.8.2 Die Folgen mangelnder „Verbindlichkeit“	178
11.8.3 Die Ursachen mangelnder „Verbindlichkeit“	178
11.8.4 Die persönliche Bedeutung von Verbindlichkeit und Folgen mangelnder Verbindlichkeit	180
11.8.5 Eine zusammenfassende Deutung von „Verbindlichkeit“	181
11.8.6 Folgerungen und Vorschläge	183

11.8.7 Probleme bei der Arbeit an Verbindlichkeit	186
11.8.8 Schluss	187
12. Begriffe der Themenfelder „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ (Glossar)	188
13. Aspekte der Schulprofilbildung	211
13.1 Aktionsfelder (Wer und Wo?)	211
13.2 Pädagogische Ansatzpunkte/Aktivitäten (Was auf welche Weise?)	212
13.3 Bedeutungen/Intentionen (Warum?)	213
13.4 Organisationsformen der Schulprofilbildung bzw. -entwicklungsarbeit	214
14. Ansatzpunkte (Bereiche und Themen) der Schulprogramm-Arbeit	214
14.1 Bereiche der Entwicklungsarbeit	215
14.1.1 Maßnahmen / Lernorte innerhalb der Schule	215
14.1.2 Zusammenarbeit mit anderen Schulen bzw. Schulzweigen	216
14.1.3 Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen	216
14.1.4 Betreuung / Sozialarbeit	218
14.1.5 Eltern	220
14.1.6 Europa / Internationalität	220
14.1.7 Kooperation und Kommunikationskultur	221
14.2 Pädagogisch-inhaltliche Ansatzpunkte	223
14.2.1 Integration	223
14.2.2 Kommunikative, soziale Kompetenz	224
14.2.3 Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung (IKG)	224
14.2.4 Berufswahlhilfe	225
14.2.5 Lernorganisation, Arbeitsmethoden	225
14.2.6 Öffnung der Schule	226
14.2.7 Projektarbeit	227
14.2.8 Fachübergreifende Arbeit	227
14.2.9 Sprachtraining	227
14.2.10 Fremdsprachen	228
14.2.11 Mathematik	228
14.2.12 Musik, Kunst, Theater	228
14.2.13 Naturwissenschaften	229
14.2.14 Ökologie	229
14.2.15 Sport	230
14.2.16 Gesundheitserziehung	231
15. Publikationen zu Schulentwicklung, Schulprogramm, Evaluation	232

Inhaltsverzeichnis für Teil 3 (Tabellen)

1. Erläuterung zum Material-Teil	5
2. Auswertung für die gesamte Erhebungsgruppe	6
3. Persönliche Merkmale der Befragten	18
3.1 Geschlecht und Schulprogramm	18
3.2 „nicht an Schule“ vs. „Schule genannt“	30
3.3 KlassenlehrerIn vs. FunktionsstelleninhaberIn	41
4. Merkmale der Schulen	54

4.1	Alle Nicht-IGS-Schulen vs. alle IGSen	54
4.2	KGS vs. IGS	68
4.3	HRS vs. IGS	80
4.4	Gymnasien vs. HRS	91
4.5	Gymnasien vs. IGS	103
4.6	alle Nicht-Gymn.-LuL vs. LuL an Gymnasien	115
4.7	„Pilotschulen“	127
4.8	„Konkurrenzschulen“	139
4.9	Region: Stadt – Land	151
4.10	Region: Hessen-Nord- vs. Hessen-Süd	162
4.11	Größe der Schule (nach Anzahl der Personen <30 vs. >100)	174
4.12	Wohngebiet (schlichte Mietwohnungen vs. komfortable Eigentum)	186
5.	Themen und Probleme	199
5.1	Thema = interkulturelles Lernen	199
5.2	Thema = päd. Konzept	210
5.3	Thema = Disziplin	227
5.4	Thema = Gewalt	239
6.	Wirkungen / Entwicklungen	252
6.1	Abschlüsse nicht mehr gleichwertig	252
6.2	Schulen werden stärker Sponsoren suchen	263
6.3	Schulen werden sich stärker unterscheiden	275
6.4	Schulprogramm-Arbeit verbessert pädagogische Praxis	287
6.5	Autonomie verstärkt Unterschiede zwischen Schulen	299
7.	Status-Gruppen im Vergleich	312
7.1	HKM vs. Schulämter	312
7.2	Experten vs. HKM	323
7.3	LuL vs. HKM	335
7.4	LuL vs. Experten	347
7.5	LuL vs. Nicht-LuL	359
8.	Erziehungswissenschaft und HeLP	371
8.1	Die Rolle der Erziehungswissenschaft	371
8.2	Die Rolle des HeLP	384
8.3	Evaluation = Beurteilung der pädagogischen Praxis (keine Interp.)	386
8.4	Evaluation = Auftrag der einz. LuL (keine Interp.)	398
8.5	Fortbildungswunsch (keine Interpretation)	410
9.	Evaluation	424
9.1	Assoziationen zu „Evaluation“	424
9.1.1	<i>Evaluation = Befreiung: nein vs. ja</i>	424
9.1.2	<i>Evaluation = Hindernis: nein vs. ja</i>	436
9.1.3	<i>Evaluation = Leistung: nein vs. ja</i>	447
9.1.4	<i>Evaluation = Kontrolle: nein vs. ja</i>	460
9.1.5	<i>Evaluation = Hindernis vs. Evaluation = Fortschritt</i>	474
9.1.6	<i>Evaluation = Macht: nein vs. ja</i>	486
9.1.7	<i>Evaluation = Sorgen: nein vs. ja</i>	498
9.1.8	<i>Evaluation = Beurteilung der pädagogischen Praxis: nein vs. ja</i>	510
9.2	Interne und/oder externe Evaluation?	522
9.2.1	<i>Interne Evaluation: nein vs. ja</i>	522
9.2.2	<i>Externe Evaluation: nein vs. ja</i>	533

9.2.3 <i>Evaluation: – interne vs. externe</i>	545
9.2.4 <i>keine Evaluation! vs. int. und ext. Evaluation</i>	557
9.2.5 <i>nur externe Evaluation vs. nur interne Evaluation</i>	570
10. Professionalität ?	582
10.1 Evaluation = Auftrag der einz. LuL: nein vs. ja	582
10.2 Soll Schulprogramm-Arbeit verpflichtend sein?	593